

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



Formativní hodnocení žáka na 1. stupni primární školy

Formative assesment of a pupil at primary school

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Autor diplomové práce:

Jana Kuldová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Praha 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Formativní hodnocení žáka na 1. stupni primární školy vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Karlově v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 15. června 2014

.....

podpis

Poděkování patří PhDr. Heleně Hejlové, PhD. Za odborné vedené mé diplomové práce.

V Praze 15. června 2014

.....

Podpis

Bibliografický záznam

KULDOVÁ, Jana. *Formativní hodnocení žáka na 1. stupni primární školy: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra primární pedagogiky, 2014. 118 listů, 12 listů příloh. Vedoucí diplomové práce PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Abstrakt

Cílem diplomové práce je zjistit, jak může školní formativní hodnocení vytvářet podmínky pro podporu osobnostního a sociálního rozvoje žáků obecně a zvláště u ohrožené skupiny dětí ve školách při dětských domovech se školou.

Teoretická část pojednává o formativním školním hodnocení, jeho funkcích a specifikách při socializaci a osobnostním rozvoji žáků. Druhou oblastí, na kterou se teoretická část zaměřuje, jsou možnosti a meze školní výuky dětí mladšího školního věku při ústavních zařízeních.

Praktická část předkládá návrh koncepce formativního školního hodnocení, které má vliv na sociální rozvoj dětí s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou. Tato koncepce vychází z analýzy podmínek a požadavků školního hodnocení stanovených v celostátních kurikulárních dokumentech a ve školních vzdělávacích programech škol a případové studie školy při dětském domově se školou.

Klíčová slova: hodnocení, formativní hodnocení, ohrožené dítě, socializace, specifické poruchy vzdělávání, sebehodnocení

Book description

KULDOVÁ, Jana. Formative evaluation of the pupil on the 1. the degree of primary school: Diploma thesis. Prague: Charles University, Faculty of education, Department of primary education, 2014. 123 sheets, 12 sheets of annexes. Senior thesis PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Abstrakt

The aim of the thesis is to determine how can school the formative evaluation to create conditions for the promotion of pupils ' personal and social development in General, and especially on vulnerable groups of children in schools in the children's home with the school.

The theoretical section discusses the formative school ratings, its features and specifics of the socialization and personality development of the students. The second area, which is the theoretical part, the possibilities and limits of the school are teaching younger school-age children in institutional care.

The practical part of a proposal for a concept of the formative evaluation of the school, which has an impact on the social development of children with ordered institutional and protective upbringing. This concept is based on an analysis of the conditions and requirements laid down in the national evaluation of school curricular documents and school education programmes in schools and case studies school at the children's home with the school.

Keywords: evaluation, formative evaluation of the affected child, socialization, education-specific disorders, self-assessment

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Funkce, typy a specifika školního hodnocení na 1. stupni základní školy....	10
2 Formativní hodnocení.....	14
2.1 Aspekty a funkce formativního hodnocení v osobnostním vývoji žáka.....	15
2.2 Formativní hodnocení ve vztahu k osobnostnímu vývoji žáka.....	22
2.3 Formativní hodnocení ve vztahu k sociálnímu vývoji žáka.....	30
3 Specifika vlivu formativního hodnocení při práci s dětmi trvale nebo přechodně umístěnými v ústavech.....	35
3.1 Legislativní zakotvení hodnotících systémů v zařízeních pro výkon ústavní výchovy.....	37
3.2 Specifika hodnocení vzhledem k obtížím dětí v ústavní výchově.....	41
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	53
4 Charakteristika a cíle výzkumu.....	53
5 Analýza podmínek legislativního a kurikulárního rámce formativního školního hodnocení na základní škole.....	54
5.1 Analýza podmínek legislativního a kurikulárního rámce školního hodnocení na základní škole při dětských domovech se školou.....	54
5.2 Analýza školních vzdělávacích programů vzhledem k formativnímu hodnocení na základní škole.....	61
5.2.1 Vyhodnocení analýzy školních vzdělávacích programů vzhledem k zadaným kritériím.....	65
6 Případová studie hodnocení žáků ve Výchovně léčebném oddělení v Přestavlkách.....	73
6.1 Výzkumný problém, záměr výzkumu a výzkumné otázky.....	73
6.2 Charakteristika šetření.....	75
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku pro rozhovory a pozorování.....	79
6.3.1 Hodnotící systém ve Výchovně léčebném oddělení v Přestavlkách.....	80
6.4 Výsledky pozorování a rozhovorů s vedením školy, učiteli a žáky.....	82
6.5 Odpovědi na výzkumné otázky případové studie.....	95
7 Návrh koncepce formativního hodnocení pro školy v dětských domovech se školou.....	102
7.1 Komplexní systém rozvíjecího hodnocení.....	103
ZÁVĚR.....	115
Seznam odborné literatury.....	117

Seznam obrázků.....	121
Seznam tabulek.....	122
Přílohy.....	123

Úvod

Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě zkušeností své desetileté praxe učitelky v základní škole Výchovně léčebného oddělení při Dětském domově se školou v Chrudimi. Jsou k nám umísťovány děti s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou, u kterých byly diagnostikovány poruchy chování, emocí, specifické poruchy učení a poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Tyto děti většinou pocházejí z nepodnětného rodinného prostředí, kde neměly možnost plně rozvíjet všechny oblasti svého osobnostního rozvoje a které se potýkají se školní neúspěšností. Vzhledem k problémům a projevům těchto dětí je nutné volit specifické výchovné a vzdělávací strategie a hodnocení jejich vzdělávání.

Každý pedagogický pracovník se při své práci setkává s momentem, kdy je potřeba žáky určitým způsobem ohodnotit. Hodnocení samo o sobě špatné a škodlivé není, jen některé jeho formy nebo způsoby provedení nemusí být pro žáka v konkrétní situaci zcela vyhovující. Hodnoceny jsou v největší míře chování žáků, jejich školní výkony, ale i další náležitosti edukačního procesu jako zájem žáků o školní práci, jejich motivace k dalšímu učení, schopnost samostatně a kreativně vypracovávat zadané úkoly a další.

Když hodnotíme dítě při jeho školní práci, měli bychom mít na paměti, že děláme něco, co má vliv na utváření jeho osobnosti. Odpovědný učitel si je vědom, že hodnocení je pro žáky velmi citlivou záležitostí. Může žákovi hodně pomoci, motivovat jej k další práci, ale zároveň i ublížit. Jak spravedlivě hodnotit žáky je často diskutovanou otázkou. Neexistuje jediná správná forma pro hodnocení, která by sama o sobě byla základem komplexního hodnocení žáka. V pedagogické praxi se předpokládá potřeba kombinace.

Na většině základních škol stále výrazně převyšuje používání informativních metod hodnocení (v čele s klasifikací známkami) nad metodami formativními. Právě formativním hodnocením jako jedním z druhů školního hodnocení jsem se rozhodla zabývat v této diplomové práci.

Za dobu mé praxe učitelky ve Výchovně léčebném oddělení se zde vystříдалo několik hodnotících systémů. Sestavit nejpříhodnější a účinný hodnotící systém, který by respektoval osobnost dítěte a zároveň obsahoval obecná pravidla pro všechny děti v ústavních zařízeních, není vůbec jednoduché.

Platná školská legislativa, zejména školský zákon 561/2004 Sb. a další na něho navazující vyhlášky, dávají ředitelům, učitelům i dalším pedagogickým pracovníkům možnost hodnotit žáky i jiným způsobem než známkami. Ty ve většině případů nepředstavují

pro žáky žádný posun z hlediska vytváření jejich motivace k učení nebo strategii učení s přesahem a použitelnosti mimo školní prostředí. Možnost širšího slovního hodnocení nebo jeho kombinace se známkami může představovat jednu z možných cest na přechodu od hodnocení jako informace o míře podaného výkonu k hodnocení jako prostředku nasměrování žáka k lepším výkonům. Nakolik si tuto možnost uvědomují učitelé, je otázkou ve své práci chci tuto citlivou problematiku nastínit.

Práce je zaměřena na děti umístěné v ústavních zařízeních. Faktem je, že tyto děti selhaly v „běžných školách“ (tedy ve školách mimo výchovné zařízení) a běžné pedagogické postupy u nich nemají požadovaný efekt. Jde o děti, které většinou berou hodnocení ze strany učitelů jako „nutné zlo“. Důkazem jsou opakované důtky třídních učitelů či snížené známky chování, které nevedly k požadovanému zlepšení. Proto existují školy při institucích, jako jsou dětské domovy se školou či výchovné ústavy, které mají specifické přístupy a možnosti hodnocení. Jakou by měly mít efektivitu a zda jsou schopné pozitivně působit na edukaci dětí a jejich sociální rozvoj, to je obsahem této práce.

První kapitola teoretické části je věnována funkcím, typům a specifickým školního hodnocení. Druhá kapitola pojednává o aspektech a funkcích formativního hodnocení ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu vývoji dítěte. Ve třetí kapitole uvádím specifika vlivu formativního hodnocení při práci s dětmi trvale nebo přechodně umístěnými v ústavní výchově.

V praktické části analyzuji školní hodnocení v kurikulárních dokumentech a legislativě na základních školách při dětských domovech se školou (dále jen DDŠ) a ve školních vzdělávacích programech vybraných základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Záměrem následné případové studie je prozkoumat, jak přispívá formativní hodnocení k prosociálnímu chování žáků, co se odehrává ve třídách v době výuky, a to vše z pohledu aktérů života školy při DDŠ.

Tříděním pojmů, jejich seskupováním, konceptualizací a kategorizací a výsledky případové studie jsem došla k závěrečné struktuře kategorií, jimiž jsem vyjádřila požadavky na formativní hodnocení žáků v základních školách při ústavních zařízeních. Navrhla jsem jeho koncepci, která by mohla pomoci i jiným školám při vytváření svých pravidel hodnocení žáků. Zaměřila jsem se především na formativní hodnocení a jeho vliv na sociální rozvoj.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Funkce, typy a specifika školního hodnocení na 1. stupni ZŠ

Hodnocení ve škole patří k ožehavým stránkám pedagogické práce a pro žáky je jednou z nejzávažnějších školních aktivit.

Školní hodnocení má mnoho podob a týká se různých vztahů v systému školy. Učitel hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně, ale také úsměvem, gestem, pokývnutím apod. a žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a své učitele. Sami učitelé se zamýšlejí nad svou prací a hodnotí svoje pedagogické postupy a výsledky. *„Za školní hodnocení lze tedy považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“* (Slavík, 1999, s. 23).

Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je systematické. Systematičnost hodnocení žáků ve výuce spočívá v tom, že tuto činnost učitel připravuje, organizuje, pravidelně ji provádí v určitých časových intervalech a výsledky porovnává se zvolenými normami. *„Školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů.“* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 17).

Specifičnost hodnocení je dána tím, jak velký má podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého dítěte. Může být a bývá významným aktivizujícím stimulujícím činitelem, ale také činitelem destabilizace, demotivace, konfliktů, vzájemných nedorozumění (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19). Správné hodnocení by mělo inspirovat, motivovat a dodávat zpětnou vazbu, která je důležitá pro zaměřování rychlé a korektivní pomoci.

Další specifičnost školního hodnocení je dána tím, co hodnotíme na sledované činnosti a kdy hodnocení provádíme. Většinou samotný proces dané činnosti hodnotíme až po jejím skončení, jinak řečeno nás zajímá především výsledek provedené činnosti – ten hodnotíme. Avšak v procesu hodnocení žáků jde o hodnocení jednak výsledků, ale zároveň jde o hodnocení samotné kvality učební činnosti, kdy posuzujeme kvalitu průběhu učení. Předmětem hodnocení je potom to, zda žák pracuje samostatně, promyšleně a s pochopením, či mechanicky, rychle a s chybami apod. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 18).

Dalším významným specifickým atributem školního hodnocení je potřeba hodnocení žáků ve vyučování. Různými experimenty bylo prokázáno, že hodnocení má

významný vliv na učební činnost žáků. Byl prokázán nárůst učební aktivity zejména u žáků, kteří byli hodnoceni pozitivně.

Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány některé potřeby dítěte. Zejména potřeba být úspěšný ovlivňuje chování a jednání. Potřeba výkonu se rozvíjí na základě zkušenosti, tzn. na základě vlastních minulých výkonů a jejich sociálního hodnocení si dítě může stanovit budoucí cíle. Potřebu někam patřit uspokojuje pozitivní hodnocení od osobně významných lidí, jako jsou rodiče, učitelé, vrstevníci. Tím se vlastně formuje kladné sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 20).

Významným specifikem hodnocení žáků je jeho souvislost s učitelovým pojetím výuky. Učitel by měl mít představu o tom, jak by měla jeho výuka probíhat, a tuto představu ve výuce určitým způsobem realizovat. S tím úzce souvisí to, že učitel si vytváří, ať už vědomě či podvědomě, určitou subjektivní představu (koncept) úspěšného žáka, a s ní pak i konkrétního žáka srovnává. „*Toto mínění o žákovi se promítá do učitelovy pedagogické práce v podobě požadavků, nároků, kritérií hodnocení a očekávání určitých výkonů a určitého chování od svých žáků.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 21).

Základním pravidlem školního hodnocení je, aby žáci by věděli, co se bude hodnotit (jaká je k danému konkrétnímu učivu formulována cílová norma), zda si stačí zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd. „*Tedy co je standart, co je nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 29).

Pedagogické hodnocení by mělo být **cílené** (zřetelně souvisí s cílovými požadavky vyučování), **systematické** (učitel při hodnocení vhodně používá různé typy a formy vzhledem k okolnostem výuky, hodnocení je ucelené, souvislé a odpovídá příslušnému vzdělávacímu programu), **efektivní** (učitel sesbírá potřebné údaje pro hodnocení, ale nepřetěžuje sebe ani žáky nadbytečným zkoušením, opravou testů, domácích úloh, bonusovými aktivitami atd.), **informativní** (zaznamenává a sděluje poznatky o výkonech ve srozumitelné podobě žákům i jejich rodičům), (Slavík, 1999, s. 87 – 89).

Prostřednictvím hodnocení by nemělo docházet k rozdělování žáků na úspěšné a neúspěšné, schopné a neschopné, hodné a zlobivé apod. Zároveň by nemělo být zaměřeno na srovnávání žáka s jeho spolužáky, mělo by se soustředit na individuální pokrok každého žáka, lépe řečeno na hodnocení, zda byly naplněny předem stanovené požadavky.

Cílem hodnocení je tedy poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získá informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v

čem se zlepšil a v čem ještě chybuje a nakonec i konkrétní návod, jak má postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil. Celkově však hodnocení nesmí vést ke snižování důstojnosti a sebedůvěry žáků.

Typů, forem a metod hodnocení je v současné době velmi mnoho. Každý z níže uvedených typů hodnocení má ve škole své nezastupitelné místo a svůj smysl, proto vyžaduje zvláštní způsob práce i pozornost. Pro učitele je tedy podstatné, najít si optimální kombinaci, která mu vyhovuje. Měl by při jejich výběru zvážit jejich negativa, pozitiva i rizika. Měl by strategicky uvažovat, kdy a u kterého dítěte dát určitému typu hodnocení přednost.

Za dva základní typy hodnocení můžeme považovat **hodnocení formativní** a **sumativní**.

Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy dítěte. Je orientované na zlepšení budoucích výkonů (Slavík, 1999, s. 38).

Smyslem **sumativního hodnocení** je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor. Jeho cílem je žáka někam zařadit. Jeho podstatou je rozhodnutí typu: vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál. Příkladem jsou přijímací zkoušky na školu nebo testy při konkurzech, zkoušení, písemné práce apod. (Slavík, 1999, s. 37).

Dělení na hodnocení formativní a sumativní však představuje pouze jeden možný pohled na tuto problematiku. Proto považuji za důležité uvést i další typy hodnocení.

Hodnocení **sociálně normované** porovnává výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny. Hodnocení **individuálně normované** zase porovnává výkony hodnoceného žáka s jeho předešlými výkony. **Kriteriální** hodnocení hodnotí absolutní výkon, měřítkem je splnění úkolu, bez ohledu na výkony ostatních, vzhledem ke splnění tzv. kriteriální normy. **Normativní** hodnocení hodnotí relativní výkon, má statisticko-informativní povahu, hodnotí výkon žáků vzhledem k určité normě se širší platností. **Diagnostické** hodnocení se speciálně zaměřuje na odhalení učebních potíží a problémů žáků. **Interní** hodnocení provádí učitelé, kteří ve třídě běžně vyučují ty které předměty a **externí** hodnocení provádí osoby mimo školu. Dalším z typů hodnocení je **neformální** hodnocení, které je založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě. **Formální** hodnocení je průběžné hodnocení, je to dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, který učitel získal v průběhu delšího časového období. **Závěrečné**

hodnocení je konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka provedené pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného programu. **Bezděčným** hodnocením je hodnocení spontánní, emocionální, které hodnotí často pouze dojem z hodnoceného objektu. Naopak **záměrné** hodnocení probíhá pod volní kontrolou učitele, kdy učitel analyzuje jednotlivé části hodnoceného objektu. **Autentické** hodnocení zjišťuje znalosti a dovedností v situacích blížících se reálným situacím. Hodnocení **průběhu činnosti** je založené na pozorování žákova výkonu během prováděné činnosti a hodnocení **výsledku** činnosti hodnotí se výsledný produkt žakovy činnosti, tedy až po skončení této činnosti, (Kolář, Šikulová, 2005, s. 31-33).

I když toto členění může být užitečné, povaha hodnotících postupů je často taková, že se uplatňují určité kombinace protikladných dvojic: hodnocení formativní versus sumativní, hodnocení normativní versus kriteriální, hodnocení interní versus externí, hodnocení průběžné versus celkové, hodnocení záměrné versus bezděčné, hodnocení průběhu činnosti versus hodnocení výsledku apod., (Kolář, Šikulová, 2005, s. 35).

2 Formativní hodnocení

Jedním z aktuálních trendů v pedagogickém hodnocení je hodnocení formativní. Jak už bylo řečeno, jedná se o hodnocení zpětnovazební, korektivní. Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá tedy učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka, (Cangelosi, 1994, s. 109).

Formativní hodnocení je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování budoucích výkonů.

„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.“ (Slavík, 1999, s. 39). Informace, kterou přináší formativní hodnocení, má vyjadřovat všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení. Formativní hodnocení má dialogický charakter, zpravidla probíhá jako rozhovor nad průběhem práce. Má vliv na poznávací a na konativní sféru žáka. Formativní hodnocení by mělo být ze strany posuzovaného chápáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznání, nikoli jako rozsudek nebo odsudek. Takže jde o změnu hodnoceného, až ve druhé řadě směřuje ke změnám výkonu (Slavík, 1999, s. 39).

„Formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje (slova, známky atd.)“. (Slavík, 1999, s. 39). G. Petty řadí k formativnímu hodnocení jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování a sebeoceňování žáka. Souhlasím, protože pokud mají korektivní a informativní charakter, pokud se na jejich podkladě žáci naučí svou práci kontrolovat, začínají přejímat za své učení odpovědnost (Petty, 1996, s. 348-352).

2.1 Aspekty a funkce formativního hodnocení v osobnostním vývoji žáka

Komplexní hodnocení postihuje celou osobnost dítěte i s jeho vývojovými tendencemi.

Ve vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba, jejímž prostřednictvím předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon. Slouží tedy žákovi jako zpráva, kterou žák získá informace o svém správném či chybném výkonu a zároveň pomáhá žákovi zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti i činností svých spolužáků. Aby učitelovo hodnocení mělo informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu“. Smyslem takové analýzy je zhodnotit správnost použitých pracovních postupů, informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, o nesprávných pracovních postupech, poradit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit, jak zlepšit svou práci. Taková informace má pro žáka motivační a regulační hodnotu a současně zkvalitňuje vztah učitele a žáka. Zároveň tato obsahová analýza směřuje k samotnému procesu žákova učení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 48). To považuji za velmi důležité v práci učitele, protože naučit děti učit se by mělo být cílem každého učitele.

Má-li být zpětná vazba pomáhající, neměl by být žákův výkon porovnáván a posuzován podle sociální normy (s ostatními žáky ve třídě). Mělo by to být hodnocení založené na individuální normě, v němž porovnáváme současný průběh, výsledky práce a chování dítěte s těmi předchozími. Každé dítě je tedy porovnáváno se sebou samým (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 111).

Při stanovení individuální normy je vhodné nejprve zvolit pásma hodnocení – průměrný, nejlepší a nejhorší žákův výkon. Učitel při tom musí brát v úvahu jednak úroveň dosavadních výkonů žáka a jednak tempo, s nímž je žák schopen svůj výkon zlepšovat. Musí totiž dát žákovi najevo, zda jeho výkon stoupá či klesá a zda odpovídá jeho vlastním předpokladům a možnostem. Takové hodnocení je pro žáky psychicky šetrnější (Slavík, 1999, s. 59).

Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné (Kolář, Šikulová, 2005, s. 49).

Na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěch nebo neúspěch, a ten je motivem k dalším učebním výkonům. Hodnocení může žáka povzbudit, ale stejně tak znechutit mu další školní práci. „*Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy*“. Jde o potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu,

uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace (Kolář, Šikulová, 2005, s. 45). Jaká bude efektivita učitelova hodnocení, záleží na tom, jak učitel konkrétního žáka zná, které potřeby jsou pro žáka prioritní, které je třeba hodnocením podporovat, posilovat a které naopak spíše oslabovat.

Aby učitel i žák mohli úspěšně postupovat dopředu, musí znát výsledky svého předchozího úsilí. Učitel se je dozvídá sledováním žáka v průběhu vyučování, analyzuje jeho jednání, odpovědi a provedené úkoly. „*Tím, že do své aktivity zapojí i žáky, poskytuje jim „vědění o svém vědění“, o hloubce, pružnosti i stálosti tohoto vědění. Pokud se toto vědění spojí s analýzou žákova úsilí, pak se sám žák přesvědčí, jak závisí jeho úspěchy na vlastním umění učit se*“ (Amonašvili, 1987, s. 145).

Hodnocení učitele neovlivňují jen obecné odborné znalosti, ale i jeho konkrétní pedagogické zkušenosti s určitým typem žáků nebo s určitou věkovou kategorií, tj. s dětmi na různé vývojové úrovni. (Vágnerová, (A), 2005, s. 18).

Pokud by se hodnocení omezilo pouze na měření výkonů žáka, pak by neplnilo všechny své funkce, které plnit má. Učitel ať chce, či nechce, do svého hodnocení zapojuje i své subjektivní pocity, to znamená, že do hodnocení se promítají osobnostní faktory hodnotitele i hodnoceného žáka. V hodnocení se projevuje nejen kvalita hodnocené činnosti, ale i kvalita hodnotitele (Kolář Šikulová, 2005, s. 92).

Postoj učitele k jednotlivým žákům zahrnuje rozumovou i citovou složku: projevuje se mírou sympatie a specifickým způsobem aktuálního hodnocení. Obě složky jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová, (A), 2005, s. 19).

Pro dítě z toho vyplývá, zda o aktuálním hodnocení uvažuje jako o spravedlivém hodnocení či ne. „*Děti ale mají většinou jinou představu o spravedlnosti a učitelovo hodnocení chápou po svém*“ (Amonašvili, 1987, s. 19).

Za spravedlivé hodnocení lze označit takové hodnocení, které je komplexní, které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytnému vyrovnání silných i slabších stránek této osobnosti a celé řadě faktorů (Kolář, Šikulová, 2005, s. 95).

Žáci přijímají hodnocení značně subjektivně, a to na základě konkrétních vztahů s konkrétním učitelem. Má-li žák jistotu, že učitel hodnotí spravedlivě, je mu hodnocení ukazatelem dosaženého stupně zvládnutí určité činnosti, určité kvality vlastní osobnosti, ukazuje mu i skutečnosti, které ještě dostatečně nezvládl a ke kterým má směřovat svou

aktivitu. Za kvalitní hodnocení můžeme považovat to, které žákovi pomáhá a které žák chápe jako učitelovu pomoc, jako podanou ruku. Takovéto hodnocení přijme žák od učitele, který má vysokou úroveň přirozené autority. Pak má toto hodnocení pozitivní dopad jak na činnost právě hodnoceného žáka, tak na činnost žáků ostatních. Pomoc učitele urychluje vývoj žáka, žák se opírá o učitelovy rady, příklady, návody, pokyny, požadavky a spolupráci. Jsou to pomocné prostředky, které vedou žáka k dosahování výsledků a bez kterých by těchto výsledků dosahoval později nebo dokonce vůbec ne (Kolář, Šikulová, 2005, s. 95 – 97).

Na druhou stranu může být hodnocení zatíženo různými chybami, kterých se učitel dopouští vědomě, ale převážně nevědomě. To platí v případech, kdy učitel nebere v úvahu při hodnocení žáka příčiny, podmínky a souvislosti, nerespektuje měnící se žákovy kvality, hodnotí bez rozdílu mezi žáky, nemá konkrétně stanovená hodnotící kritéria, výkony žáka nadhodnocuje (sklon k mírnosti) nebo podhodnocuje (sklon k přísnosti), je nesmělý, hledá zlatou střední cestu, má sklon k vyhraněným soudům, promítá do hodnocení vlastní aktuální psychický stav, je neschopný empatie, hodnotí jen z pozice dospělého, nezohledňuje důvody chování.

Učitel může zaujmout preferenční postoj, tj. zaměří se na určité děti, které se stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu v pozitivním i negativním smyslu. V souvislosti s tím si může učitel nahlížet na děti, jakoby patřily do několika typů, schematicky typizovat, opomíjet individualitu dítěte. Dále se může dopouštět chyb v tzv. kauzální atribuci. Má tendence připisovat úspěch či neúspěch vnitřním, vnějším nebo stálým nebo dočasným příčinám. Důsledky chybných atribut se promítají do dalšího výkonu dítěte, do motivace, chování a mohou ovlivnit jeho sebepojetí a sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 100 – 103).

Dítě si na základě hodnocení vytváří obraz o sobě, o svých výkonech, schopnostech, dostačivosti i nedostačivosti. Hodnocení zatížené výše uvedenými chybami se vyskytuje a bude vyskytovat, ale pedagog by se měl snažit tyto chyby eliminovat, protože by mohly žáka poškozovat v jeho rozvoji. Měl by vést žáka tak, aby se dokázal i s chybným hodnocením vyrovnat přijatelným způsobem.

Prioritou ve formativním hodnocení je hodnocení pozitivní, které je jedním ze základních pravidel současné pedagogiky. Pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému. Pozitivní hodnocení žák prožívá jako úspěch. Je to ocenění pozitivního posunu v jeho výkonu, uznání jeho výkonu, vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil. Princip pozitivního hodnocení spočívá v

tom, že učitel nejprve pozitivně ocení, co je v žákovu výkonu pozitivní, následně analyzuje a hodnotí to, co žák ještě nezvládl a kde chybuje. Současně s tím by měl učitel vyjádřit i důvěru ve schopnosti dítěte, víru v jeho úspěšnost při řešení dalších úkolů a očekávání dobrých výsledků. Tento způsob hodnocení má velkou motivační a metodologickou hodnotu (Kolář, Šikulová, 2005, s. 105 – 107).

Naproti tomu negativní hodnocení bývá překážkou rozvoje osobnosti. Zdůrazňuje chyby, vyvolává stres, úzkost, nepříjemné situace, obavy z následků. Přílišné negativní hodnocení uvolňuje vzdor, odpor, pocit méněcennosti. Dítě snadno přijímá postoj neúspěšného, neschopného, a rezignuje k dalšímu úsilí. Takovéto hodnocení bývá často spojeno se strachem, čímž se vytrácí jeho motivační a regulační funkce. Některé projevy a výkony žáka opravdu nelze chválit, lze však vhodným způsobem naznačit užitečnost chyb, jak s chybou pracovat (Kolář, Šikulová, s. 108 – 111).

V prvních ročnících mladšího školního věku převládá vnější motivace, navozování aktivit zvnějšku. Až s postupujícím věkem si začínají žáci klást nároky sami na sebe, prosazují své zájmy a svou vlastní vůli, formuje se u nich vnitřní motivace. Vnějšími motivačními činiteli, kteří podněcují výkonnost žáka, jsou známky, pochvala, odměna a trest, vztah žáka k jiným lidem (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18).

Když začne žák vykonávat učební činnost kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoli vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu, pak hovoříme o vnitřní motivaci. Mezi vnitřní činitele zařazujeme poznávací potřeby a zájmy, potřebu výkonu, potřebu vyhnutí se neúspěchu a dosažení úspěchu a sociální potřeby. Vnitřní motivaci posiluje pozitivní zpětná vazba, která podporuje rozvoj autonomie a kompetence osobnosti jedince. Učitel by měl používat co nejvíce metod vnitřní motivace a zároveň si být vědom, že ne všichni žáci jimi budou dostatečně motivováni. Je prokázáno, že žáci, kteří se hůře učí, mají výrazně sníženou úroveň motivace a regulace, převládají u nich vnější motivy (rodiče, učitelé, spolužáci) a v pozadí zůstávají vnitřní motivy učební činnosti (Lokšová, Lokša, 1999, s. 21).

Motivační faktory hodnocení si můžeme zapamatovat pomocí mnemotechnické pomůcky FOCUS, složené z jejich počátečních písmen (Fantazie, Ocenění, Cíle, Úspěch, Smysl). Tyto faktory by při přípravě a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu měly být stále centrem učitelovy pozornosti (Petty, 1996, s.).

Aby mohl učitel hodnotit, musí pozorovat. To znamená pozorovat žáka při jakékoli činnosti, aniž by věděl, že je pozorován. Pozorováním učitel poznává vývojovou úroveň dítěte, jeho intelektové schopnosti, osobní charakteristiky, jeho styl učení, zájmy, silné a

slabé stránky. Pozorováním učitel získává informace o pokrocích dítěte, podklady pro motivování dítěte, pro tvorbu individuálního vzdělávacího programu, pro hodnocení, pro plánování výuky (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 114).

Jedním z prostředků hodnocení dítěte může být i portfolio, které poskytuje informaci o konkrétní práci dítěte, vypovídá o jeho aktivitách a úkolech. Komplexně dokumentuje vývoj učení dítěte, umožňuje dětem účastnit se hodnocení vlastní práce (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 121).

Každé hodnocení by mělo být pro dítě, aby vyhovovalo nejen jeho individuálním potřebám a zájmům, ale i potřebám a zájmům celé skupiny a aby poskytovalo vyhodnocování pokroku každého dítěte. Učitel by měl systematicky sledovat každé dítě, zaznamenávat a dokumentovat každý pokrok dítěte, analyzovat shromážděné informace a plánovat další kroky jeho individuálního pokroku (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 147).

Těžiště práce učitele spočívá v komplexním speciálně pedagogickém působení na tělesný a psychický rozvoj žáků, spojeném s důsledným respektováním jejich individuálních zvláštností a potřeb.

Petty uvádí, že pokud vytváříme hodnotící strategie, měli bychom si odpovědět na otázky (Petty, 1996, s. 359):

- Jaký je smysl hodnocení?
- Kdo bude hodnotit?
- Co má být hodnoceno a jakým způsobem?
- Jaké budou důsledky hodnocení, zejména pro ty, jejichž výsledky budou velmi dobré nebo velmi špatné?

Když je zvolena strategie, je potřeba zvolit i metody vhodné pro tuto strategii a pro vytyčené cíle. Jednou z metod mohou být i diagnostické testy, jejichž vyhodnocení slouží pro ověření, zda žák dosáhl cíle. Před psaním každého testu by se měl učitel řídit tím, že každý žák potřebuje instruktáž, povzbuzení a pochvalu, opakované procvičování a opravování a dostatek času, vše s ohledem na individuální potřeby každého žáka (Petty, 1996, s. 345).

Instrukce by měly být individualizované, aby každý žák mohl pracovat svým tempem. Požadovaný standard by měl být stanoven s ohledem na základní osvojení si dovedností či znalostí a jejich užití v praxi a musí být procvičován. Při zvládnutí požadovaného standardu mohou žáci pracovat na náročnějších úkolech, které by měly být oceňovány, a které vedou rozvíjení dovedností nad standard. Žákům, kteří mají problémy,

může učitel individuálně pomoci, velmi účinná může být i pomoc spolužáků. Je dobré mít k dispozici úkoly s různou obtížností, aby si žáci mohli sami vybrat, který jim bude vyhovovat. Žáci musí vědět, jaké znalosti a dovednosti musí zvládnout před psaním testu a dostat zpětnou vazbu, zda toho dosáhli (Petty, 1996, s. 347).

Hlavním smyslem diagnostického testu je nejen to, že prokáže, zda žáci dosáhli požadovaných dovedností, které procvičovali, ale hlavně to, že diagnostikuje chyby či mezery v důležitých částech učiva, takže může dojít ke korektivní práci, která tyto nedostatky napraví. Tyto testy motivují žáky jednou při přípravě na ně a podruhé při pocitu úspěšnosti po jejich vyhodnocení (Petty, 1996, s. 348).

Má-li si žák vysloužit pochvalu či jiné ocenění a má-li mít pocit uspokojení, musí alespoň s částečným úspěchem řešit zadané úkoly. Toho lze dosáhnout, pokud bude učitel stanovovat dosažitelné cíle, rozčleňovat úkoly na části, poskytovat dostatek času na procvičování, chválit i částečný úspěch a snahu (Petty, 1996, s. 57).

Zde se nabízí otázka, zda známkovat nebo hodnotit slovně? Na konci učebního období musí učitel provést sumativní hodnocení, to ale neznamená, že sumativní musí být i průběžné hodnocení. Výuka je systém, který slouží potřebám žáka i společnosti, a proto musí produkovat formativní hodnocení pro žáka a sumativní pro společnost. Slovní hodnocení vyžaduje od učitele, aby své žáky dobře znal a aby byl schopen rozlišit sebemenší rozdíly v jejich rozvoji, je tedy založeno na základě podrobné diagnostiky žáka (Kalhous, Obst, 2002, s. 410).

Známka je forma vyjádření posudku o výkonu žáka, je jedním z výstupů učitelovy práce, zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávat výkony i chování a jako matematický symbol statistické zpracování. Má tedy pouze informační hodnotu (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83).

Známka konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá a nenabízí prostředky k řešení problémů, oproti tomu slovní hodnocení má funkci informační a diagnostickou, vyjadřuje, kde a proč jsou problémy (Kalhous, Obst, 2002, s. 409).

Z toho vyplývá, že slovní hodnocení má významnější roli v edukaci žáků, protože je konkrétní, motivuje žáky, zlepšuje vztah mezi učitelem a žákem, dává možnost zažít úspěch každému dítěti a v neposlední řadě je i zpětnou vazbou pro plánování další činnosti pro dítě. Aby bylo učitelovo hodnocení co nejvíce objektivní, měl by využívat kombinaci obou forem hodnocení, doplnit slovně to, co nemůže říci známka.

Pilířem pro úspěšné hodnocení musí být pozitivní atmosféra ve třídě, formulování společných hodnot, pravidla, řád a hranice, které poskytnou žákům pocit jistoty a bezpečí, naučí je vzájemnému respektu (Auger, Boucharlat, 2005, s. 65 -76). Pak budou děti schopné poznávat hranice, opírat se o ně a také je překonávat.

2.2 Formativní hodnocení ve vztahu k osobnostnímu vývoji žáka

„Základním východiskem uvažování o vývoji osobnosti dítěte musí být, že jde o vývoj bytosti v jejím celistvém uspořádání – vzájemně se prostupují vývoj tělesný s vývojem psychickým; vyvíjí se sociální začleňování, vztah k druhým lidem i k sobě samému; vyvíjí se vlastnosti i jejich projevy; vyvíjí se poznávání, jednání i emocionální prožívání; vyvíjí se toužení a chtění, morální postoje...“ (Helus, 2004, s. 165).

Vývoj osobnosti charakterizuje zejména získávání nových způsobilostí s přibývajícím věkem dítěte, nárůst složitosti vztahů mezi částmi organismu a mezi organismem a jeho okolím, růst nezávislosti na okolí, tedy růst svébytnosti, samostatnosti a zároveň odpovědnost, způsobilost poradit si v náročných situacích, vyjadřování vlastního mínění, obстой v konfliktu, pokrok ve vzdělávání a v kompetence dosažené vzdělání aplikovat (Helus, 2004, s. 165).

Osobnostní vývoj probíhá jako zrání, učení, socializace, edukace a seberozvojová autoregulace. Každá z těchto úrovní působí na utváření osobnosti specificky. Učení se odehrává převážně v mezilidských vztazích, v souvislostech sociálního života dítěte, které nabývá podoby socializace. Jejím nevyhnutelným rozměrem se stává edukace, tedy systematické a cíleně vyhraněné působení tak, aby vývoj vydával určité požadované výsledky. *„Socializace a edukace jsou východiskem, podmínkou aktivity zaměřené na vlastní rozvoj zejména tehdy, dávají-li jedinci v tomto směru prostor, zaměstnávají-li jej v tomto směru výzvami a úkoly. Seberozvoj je svým způsobem vrcholnou vývojovou úrovní osobnosti“* (Helus, 2004, s. 217 – 218). *„Socializaci lze definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá“* (Helus, 2007, s. 71).

Socializace je začleňování člověka do mezilidských vztahů, do společných činností a integrování člověka do společensko-kulturních poměrů. Zásadním způsobem ovlivňuje určité oblasti psychiky a jednání jedince. Působí na utváření jeho vlastností, ovlivňuje utváření jeho individuality a rozhodujícím způsobem ovlivňuje jeho sebepojetí a seberealizaci (Helus, 2007, s. 71).

Socializace dítěte probíhá v různých prostředích – v rodině, škole, kamarádských a přátelských skupinách, nejrůznějších zájmových organizacích a institucích. Pro děti umístěné v ústavních zařízeních bývají typické narušené vztahy k lidem. Jejich problémy vznikají v důsledku primární osobnostní poruchy, nebo negativním vlivem sociálních faktorů. Život v nevhodném nebo nepodnětném prostředí představuje riziko ve smyslu

rozvoje nežádoucích způsobů reagování. Tyto děti mají odmítavý postoj k běžným sociálním normám a preferují vlastní pravidla chování, obvykle zaměřené jen na uspokojování svých potřeb (Vágnerová, 2005, (A) s. 148).

Nezastupitelnou součástí ve vývoji jedince jsou **sociální souvislosti života**, které ho utváří a také on sám je přetváří, smiřuje se s nimi a aktivně vůči nim vystupuje. Pokud by tyto souvislosti (minulé, stávající, budoucí) neexistovaly, nemohly bychom jedince jako osobnost poznat, předvídat, jak se zachová a co dokáže. Ovlivňují jedince ve všech oblastech jeho osobnosti, působí na utváření jeho sebepojetí.

S druhými lidmi jako jednotlivci, s nimiž se dítě setkává, ztotožňuje, srovnává, napodobuje je, orientuje se podle nich, je na nich závislé, s nimiž soutěží nebo spolupracuje, se kterými je v konfliktu nebo v harmonickém soužití, jež ho vedou či je vede, jež miluje či nenávidí, u nichž hledá útočiště nebo se jich bojí, je v interakci a komunikaci. V průběhu těchto interakcí a komunikací se rozvíjí vzájemné statusové postavení (Helus, 2007, s. 16). Na počátku školního věku je nejvlivnější osobou učitel.

Dítě se rozvíjí i v interakci s druhými lidmi jako sociálními skupinami, do kterých dítě přináleží, ve kterých zaujímá určité postavení, realizuje v nich nějakou roli, prožívá pocity vzájemného přátelství nebo napětí, důvěry nebo nedůvěry, pohotovost k spolupráci nebo konkurenci. Jde o uspořádané mezilidské vztahy, dbající určitých norem a hodnot soužití (Helus, 2007, s. 21). Nejvlivnější sociální skupinou je samozřejmě rodina, potom školní a zájmový kolektiv.

Vývoj osobnosti dítěte se člení na stádia, která se jedno od druhého odlišují zřetelnými znaky a následují po sobě v určitém zákonitém sledu. Průběh předchozích stádií pak ovlivňuje, jak proběhnou stadia následná. Periodizace vývoje je konkrétním jedincem realizována v řadě směrů individuálně specificky (Helus, 2004, s. 197).

V jednotlivých stádiích vývoje se každý jedinec vyrovnává s řadou překážek. Na základě získaných dovedností a zkušeností se pak posunuje do dalšího vývojového stádia.

V **prenatálním období** je plod připravován pro činnosti, které budou nutné pro jeho přežití a pro interakci s vnějším světem po narození, především kontaktu s matkou. Probíhá již i psychický vývoj dítěte, dochází k navazování určité „komunikace“ mezi dítětem a matkou. Plod reaguje na matčin stres nebo změny její nálady prostřednictvím hormonálních změn v matčině organismu. Proto péče o matčin zdravotní stav, dobrou životosprávu a duševní pohodu jsou důležitým předpokladem dobrého začátku duševního vývoje dítěte. V

průběhu těhotenství se formuje i matčin vztah k dítěti. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 22 - 25).

Pro novorozenecké období je stěžejní vytváření pozitivního vztahu mezi matkou a dítětem již v prvních několika hodinách a dnech. Porod a narození dítěte jsou zátěžovou situací jak pro matku, tak i pro dítě. To opouští dosavadní bezpečné prostředí a dostává se do prostředí s novými požadavky. Doporučuje se umožnit matce a dítěti od počátku nejtěsnější kontakt a formování emočního vztahu. Proto se mnoha odborníky doporučuje přiložit dítě ihned po porodu matce na hrud'. Zavádí se tzv. „kůže na kůži“ umožňující těsný kontakt novorozence s matkou (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 28). Zralý novorozenec je schopný se učit – hledá souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich zkušenosti. V tomto období se rozvíjí určitá empatická interakce novorozence s rodiči na základě vzájemného vcítění, které přináší oběma stranám potěšení. Pokud to shrnu, má-li mít dítě v tomto období svého života optimální podmínky pro svůj vývoj, potřebuje k tomu od první chvíle osobu, která se mu věnuje s nerozdělenou pozorností a která se nechá vést svým potěšením a intuitivní empatií ((Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 41).

Mezi podstatné znaky **kojeneckého stadia** patří symbiotický vztah matky a dítěte. Prioritou jedince je, aby mohl pobývat poblíž osoby, k níž si vytváří pouto. Připoutáním se zvyšuje pocit bezpečí. Vývoj dítěte je optimální za předpokladu stabilního prostředí (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 68).

Toto období charakterizují zásadní události, jako jsou první úsměv dítěte, na něž okolí reaguje zvýšeným zájmem. Můžeme pozorovat prvopočáteční projevy autonomie jedince, kdy uchopuje, drží, přitahuje, tiskne a naopak pustí, odstrčí, odhodí. Tyto projevy opakuje a zaměstnává jimi své okolí. Vstávání a chůze jsou objevením iniciativy, ovládnutím prostoru (Helus, 2004, s. 199).

Dítě si začíná uvědomovat své vlastní tělo jako odlišné od předmětů a osob ve svém prostředí, uvědomuje si své aktivity, působení na prostředí. V tom jsou počátky vývoje jeho já. Pro vývoj já, identity dítěte, má také podstatný význam chování druhých lidí k němu, jejich hodnocení dítěte, přiměřené stimulování jeho pohybů, vnímání, komunikace, včetně předřečových projevů, a zejména kladný emoční vztah. „*Za příznivých podmínek si tak dítě vytváří předpoklady pro příznivý vývoj v dalším období*“ (Čačka, 2000, s. 45).

Zásadním momentem **batolecího období** je vstávání a chůze. Přináší dítěti nové prožívání prostoru a sebe samého jako osoby, která v něm jedná. Další zlomovou událostí jsou objevy spočívající v psychickém setkání „já“ a „ty“ pomocí řeči v propojení se širokým spektrem neverbálních komunikačních prostředků. Dítě začíná klást otázky a vyžaduje odpovědi, což jsou základní obraty vedení hovoru. Vývoj řeči je významným činitelem rozvoje myšlení. Kolem druhého roku se začíná utvářet vlastní identita, chápání sebe samého jako původce činností, zdroje iniciativ, a to tím, že se dítě začne označovat slůvkem „já“. Dítě si vynucuje svoji vůli, zapojuje druhého člověka do hry, je iniciátorem a „pánem“ situace. Průvodním znakem jsou projevy vzdoru, jímž dítě vyjadřuje své zánícení objevováním nezávislosti a zároveň i svou nelibost nad jejím omezováním. Vzdor je v tomto smyslu přirozeným jevem pokud (zpravidla díky nevhodným „výchovným“ zákrokům) nepřekročí normální projevy. Nastává období, kdy je dítě „vychováváno“. *„Je nezbytné respektovat autonomii dítěte a přitom mu vymezit jasné hranice bez známek hostility. Snažit se uplatňovat klidný, chápající a tolerantní, ale důsledný výchovný přístup, jenž pomůže překonat rozpory u dítěte“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 83).

Pokud bude narušen vztah k vlastní autonomii a iniciativě v zárodku, bude jeho vývoj vpřed v klíčových dimenzích blokován (Helus, 2004, s. 201).

Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale rodina stále zůstává základem, na kterém mateřská škola účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85). Pohyby dítěte jsou dokonalejší, zdokonaluje se výslovnost, rozšiřuje se slovní zásoba. Myšlení na tomto vývojovém stupni se řídí plně názorným poznáním, a ne logickými operacemi. Je obdobím velkého rozmachu her, výrazně nabývá na významu kamarádství s vrstevníky. *„Pro předškolní dítě je kamarád ten, kdo chce to, co chci já“* (Vágnerová, 2005, (B), s. 216).

Prostřednictvím fantazijních her na sociální role (na povolání, na různé postavy ze svého okolí, z pohádek a příběhů, které mu byly čteny apod.) se dítě učí vyhraňovat některé své vlastnosti, touží napodobovat své vzory, zkouší si samo sebe v situacích, jež v realitě nenastaly (Helus, 2004, s. 203).

Je to období iniciativy dítěte, v němž je významnou potřebou aktivita. Děti bývají čínorodé, ale jejich aktivita musí být regulována, aby odpovídala požadavkům společnosti. Dítě je regulováno pokyny druhých nebo očekávanými důsledky svého chování. Předškolák

si tak osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Dítě začíná zaujímat základní mravní postoje, vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory. „*Ví, co je správné, co je chvályhodné a co trestuhodné, na co má být hrdé a co je špatné, za co by se mělo stydět. Díky vlivu sociálního okolí a na úrovni svého rozvoje si uvědomuje pravidla hry, smysl určitého řádu, platnost norem a zásad, hodnoty pořádku a režimu*“ (Helus, 2004, s. 205).

Garantem dodržování těchto norem jsou dospělí. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou. Pokud dítě nějaká pravidla překročí, snaží se situaci napravit, nebo alespoň vysvětlit přijatelným způsobem, který by je zbavoval viny. Dítě je k dodržování norem motivováno systémem pozitivního a negativního hodnocení. Správné a špatné chování posuzuje především z hlediska jeho důsledků pro sebe sama (Vágnerová, 2005, (B), s. 220 - 221).

Normy jsou důležité i pro rozvoj osobní identity. Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována aktivitou, která je hodnocena pozitivně. Pro dítě mají největší význam názory dospělých, jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit ocenění, úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Pokud v této oblasti neplatí žádná pravidla nebo nejsou respektována a podporována citově významnými lidmi, pokud sociální okolí navodí v předškolním dítěti převahu zážitků a zkušeností, že iniciativa znamená něco nežádoucího, problematického, znepokojujícího, takže v něm převládne ve zvýšené míře pocity viny, je ohrožen jeho osobnostní rozvoj. Dítě strádá v oblasti naplnění osobního sociálního významu, která je součástí potřeby seberealizace. Jeho chování nemá pro nikoho osobní význam, nikomu na něm nezáleží, a proto nemůže být významné ani pro dítě samotné (Vágnerová, 2005, (B), s. 222).

Výchovními pro hodnocení chování dětí předškolního věku jsou vnější projevy a jejich důsledky, nezahrnují ještě motiv činu. Děti v tomto období jsou tedy stále dosti nesamostatné, nekompetentní a neznámě manipulovatelné. Toto jednání se označuje jako premorální, řídící se pouze konkrétním efektem. „*Jako dobré se jeví to, co přináší ocenění, a špatné je to, co přináší trest*“ (Čačka, 2000, s. 78).

Velmi důležité pro dítě v předškolním období je navštěvování mateřské školy. Zde získávají děti zkušenost sociální interakce komunikace s vrstevníky a tím se jim s nástupem do školy usnadňuje zařazení do školní třídy. Mateřská škola také přispívá k osamostatnění dítěte a mj. vede i k podřizování se bez diskusí stanoveným normám. „*Je ale obohacením, jen když rodinnou výchovu pouze doplňuje*“ (Čačka, 2000, s. 90).

Pro **mladší školní období** je nástup do školy důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Škola přináší dítěti nové činnosti a klade na dítě postupně se zvyšující požadavky. Tyto činnosti rozvíjí všechny aspekty osobnosti. Obtíže vznikají při nedostatečné školní zralosti, nedostatečné připravenosti dítěte pro školu, při nedostatecích v působení rodiny a školy, při nižší úrovni inteligence dítěte a při jeho dílčích nedostatecích.

Ve školním věku se rozvíjejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli, tj. cizími dospělými, kteří představují významnou a mocnou autoritu, tak s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin se postupně diferencují jeho role a postavení (Vágnerová 2005, (B), s. 267).

Se vstupem do školy dítě prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklidit pochvalu. Jsou-li okolnosti náležitě příznivé, probouzí se v něm usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout, prosadit se, být dobrý. Sebereprezentace mu přináší pocit zadostiučinění a hrdosti. Stává se motivem zvýšeného zájmu. Je důležitá pro vývoj bohatého projevu, utváření způsobilosti chovat se mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně (Helus, 2004, s. 208).

Příslušnost k rodině je důležitou součástí identity školáka. Rodiče jsou modelem určitého chování i samozřejmým zdrojem jistoty a bezpečí. Vztah se sourozenci je i v této době významným socializačním procesem. Nástup do školy může změnit i postavení dítěte v rodině, záleží na tom, jaká očekávání rodiče mají. Pro vývoj dítěte je nejvýhodnější kompletní funkční rodina. Pokud se rozpadne, ztrácí dítě možnost získat mnohé potřebné zkušenosti (Vágnerová, 2005, (B), s. 319).

Školní věk je fází píle a snaživosti, dítě se vymezuje tím, co dokáže. Negativně na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti tudíž působí, když snaživá pracovitost není podchycena a povzbuzována, ale naopak podlamována. Způsobují to hlavně opakující se neúspěchy navozující v dítěti pocity, že je horší než ostatní a které posléze ústí v pocit méněcennosti. Pedagog musí zvláště dbát na to, aby eliminoval nebezpečí vzniku pocitů méněcennosti, posiloval snaživou pracovitost v situacích zadávání úkolů, hodnocení dítěte a jeho sebereprezentace (Helus, 2004, s. 206).

Hodnocení ve škole se může stát činitelem traumatizace. Aby k tomu nedocházelo, mělo by mít hodnocení výrazně pozitivní účinky na vývoj a učení žáků.

Je třeba, omezovat hodnocení založené na porovnávání dětí mezi sebou navzájem a namísto toho spíše porovnávat stávající výkon dítěte s jeho výkonem předešlým. Důraz je

tedy kladen na možnosti zlepšení. Dále je třeba využívat hodnocení založeného na zdůrazňování toho, jak se dítě blíží vytýčenému cíli. Čím je cíli blíže, tím narůstá motivační hodnota tohoto cíle. Je potřeba rovněž používat více formativního hodnocení, které dítěti poskytuje informace, z nichž může vyvozovat závěry pro svůj další postup (Helus, 2004, s. 208). Vhodné je navozování situací, v nichž dítě vystupuje před druhými, vstupuje do centra pozornosti, je aktérem.

Škola je instituce pro řízenou socializaci dětí. Systematicky uvádí děti do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby se svým věděním a dovednostmi v něm dokázaly uplatnit. Je místem spontánně rozvíjených vztahů mezi žáky. Tyto neformální vztahy ve třídě vytvářejí klima, které školnímu prostředí napomáhá, nebo naopak nebo ho negativně ovlivňuje (Helus, 2007, s. 185).

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v 11 letech a končí dosažením dospělosti ve 20 letech. První fáze dospívání (pubescence) je časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rokem, druhé období (adolescence) mezi 15. a 20. rokem.

V prvním období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2005, (B), s. 321).

Je to věk plný neklidu, proměny těla i duše, kdy jedinec ví a umí víc než dříve, ale také se přetváří do jiné podoby, a to nejen fyzické, ale i psychické. Začíná se vzpouzet autoritám, vstupuje do konfliktů s rodiči i učiteli, hledá svou podobu sociální – ve vztazích s lidmi. Začíná jinak prožívat sám sebe. „*Tuto proměnu provázejí hluboké krize, změny nálad, názorů, tužeb*“. Často se pubescent stává svému okolí i sobě samotnému obtížným (Helus, 2004, s. 210).

Někdy je toto období označováno jako druhá fáze vzdoru. Některý pubescent více, jiný méně odmítá názory, postoje, příkazy a zákazy rodičů jakoby „ze zásady“, tedy proto, že vycházejí od rodičovské autority. Je to zátěžová situace pro dospělé i pro mladistvé, ale vyplývá ze zákonitého chodu vývoje osobnosti. Aby se dítě stalo zralou, samostatnou a odpovědnou osobností, potřebuje se osvobodit od závislosti na rodině, na rodičovské autoritě. Pokud rodiče projevují k mladistvému kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti, pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy, pokud se k

dospívajícímu nechovají jako k malému dítěti, usnadňují mu přijímání odpovědnosti a osamostatňování (Čáp, 1987, s. 258).

Celkově je dospívání chápáno a hodnoceno jako příprava pro stabilizaci dospělé osobnosti, která se dokáže ovládat a kontrolovat, využívat svých schopností a dovedností, dovede reagovat na různé životní situace, je zodpovědná, citově vyvážená.

2.3 Formativní hodnocení ve vztahu k sociálnímu vývoji žáka

Abychom mohli žít ve společnosti plné ohleduplnosti, tolerance, porozumění, lásky a pochopení, musíme se zaměřit na podněcování prosociálního projevu chování u dětí. Dnešní společnost je orientovaná na sebe sama, na blahobyt člověka, na podporu sebevědomí a neomezené možnosti jedinců, přispívá k tomu, že lidem chybí určitá míra altruismu, jsou necitliví vůči ostatním, sobečtí, neohlížející se na potřeby druhých. Je tedy na místě podněcovat a rozvíjet výchovu k prosociálnímu chování.

Škola svými cíli klade na dítě od samého počátku školní docházky zcela nové požadavky. Vyžaduje plnění úkolů vzhledem k výkonu k osvojování si nových způsobů chování, které vyplývají z jeho role žáka.

Systematičnost, soustavnost a odborné vedení výuky jsou orientovány na vzdělávání v procesu výuky, které je zakotveno v učivu (obsah výuky), v cílech (účel a motivace výuky), v metodách (postupy vedoucí k dosažení vytýčených cílů) a v hodnocení (kvalita výuky). Ve škole si však žáci kromě osvojování řady poznatků mají příležitosti k rozvoji sebereflexe, vytváření mezilidských vztahů, konstruktivního řešení konfliktů, definování vlastních hodnot a postojů, akceptaci či toleranci specifických projevů chování a jednání osob ve svém okolí.

Pro vývoj dítě jsou důležité i mechanismy sociálního učení, které přetvářejí vnější působení okolí v charakteristiku osobnosti. Mezi ně patří raná symbiotická vazba mezi dítětem a matkou, díky které je dítě motivováno růst do tohoto světa. Dítě nachází ve svém okolí vzory, ke kterým se upíná, jejichž postoje přijímá za své, jejichž požadavky zvnitřňuje. Je to základ morálních postojů a svědomí. Když vnější okolí reaguje na projevy dítěte, buď pozitivně (odměnami, kladným hodnocením), nebo negativně (tresty, negativním hodnocením) mluvíme o učení zpevňováním. Dítě se učí spojovat s určitými situacemi své emoční reakce (strach, radost, očekávání apod.) a rozvíjí chování, které je v daných situacích úspěšné, které vede k cíli a posiluje sebevědomí. Podstatnou částí socializace jsou poznávací procesy, kognitivně sociální učení. Dítě přejímá do svých projevů chování postoje a jednání druhých lidí, sám se podílí na své socializaci, sám usiluje, aby byl začleněn a rozvíjel se v souladu s očekáváním druhých, s hodnotami a normami společnosti, do které přináleží (Helus, 2007, s. 133).

„Prosociální chování je chování jedince nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující“ (Průcha, Valterová, Mareš, 1995, s. 174).

Za prosociální chování tedy můžeme považovat takové chování, které je užitečné ve prospěch druhých, které je nezištné a nevyžadované. To znamená, že předpokladem a motivem prosociálního chování je vnitřní potřeba dělat to, co prospěje druhému.

Osvojování sociálních dovedností by nemělo být nahodilé, proto se doporučuje začínat od jednoduchých a základních témat ke složitějším. Například žák by měl nejprve dokázat přijmout sám sebe (vytvoří si pozitivní sebehodnocení) a teprve pak bude schopen pozitivně hodnotit druhé. Co sám nemá, nemůže autenticky promítat do svých sociálních vztahů. Proces osvojování bych připodobnila k výstupu po schodech.

Úzký vztah k prosociálnímu chování má morálka. Bez morálky bychom nerozeznávali, co je dobré a co naopak špatné. Pro lidské chování hraje morálka zásadní roli. Na základě morálky jsme schopni například vnímat, že pokud se někdo ocitne v situaci nouze, je mu třeba pomoci, podat mu záchrannou ruku.

Na počátku školního věku je u dětí morálka převážně ve fázi **předkonvenční morálky** se zaměřením na tresty a poslušnost, pravidla jsou dodržována ve snaze vyhnout se trestu. Většinu norem interpretují egocentricky, snahou získat odměnu.

Děti chápou normy jako dané, nepřemýšlí o jejich obsahu, přijímají je takové, jaké jsou. Normy jsou pro ně dané autoritou. Kromě běžných a obecně platných norem si mladší žák musí osvojovat i specifická pravidla, která určují jeho chování ve škole. Tato pravidla ho omezují, musí je striktně dodržovat, proto mohou pro něj působit jako zátěž. Tedy školák ví, jak se má chovat, ale nedosahuje ještě žádoucí úrovně sebeovládání (Vágnerová, (B) 2005, s. 301).

Kolem 10. roku začínají děti uvažovat o různém chování autonomnějším způsobem, dostávají se do fáze konvenční morálky. Vztah k normám se příliš nemění, ale dítě usiluje o dosažení pozitivního hodnocení, orientuje se na pochvalu, ocenění či přijetí. Školák se chová tak, aby se vyhnul negativnímu hodnocení, které by ohrozilo jeho postavení ve skupině. Proto musí brát v úvahu i názory a postoje druhých lidí (Vágnerová, (B) 2005, s. 301).

Postupně si školák různé normy zvnitřňuje, s některými se ztotožňuje a chová se podle nich. Pokud se u dítěte projevuje pocit viny a nespokojenost se sebou samým, rozvíjí se jeho vnitřní kontrola, řídí se morálkou svědomí. Chování dětí ovlivňuje především potřeba pozitivního hodnocení a sebehodnocení. Rozvíjí se prosociální chování, empatické uvažování (Vágnerová, (B) 2005, s. 303).

Postkonvenční stadium je zaměřeno na sociální smlouvu, správné je to, co se demokraticky dohodlo. Člověk i vytvoří vlastní morální pravidla, která bývají v souladu s obecně platnými normami (Vágnerová, (B) 2005, s. 304).

Z mého pohledu to znamená, že pokud jedinec dosáhl morální autonomie, tzn., ví, co je ve společnosti žádoucí a co naopak nevhodné, má vytvořena vlastní morální pravidla, která uplatňuje v souladu s normami společnosti a nejedná v rozporu se svým svědomím, pak takový člověk dospěl do stadia, kdy je schopen jednat prosociálně.

Prosociální chování se u žáků rozvíjí prostřednictvím doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, která je v Rámcovém vzdělávacím programu ukotvena jako povinný nebo volitelně povinný vzdělávací obor. Na některých školách se tento obor nevyučuje, ale jeho obsah vytváří řadu mezipředmětových vztahů.

„Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světového názoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa“ (RVP ZV, s. 96).

„Etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce“ (RVP ZV, s. 96).

Učivo je rozloženo do oblastí základní komunikační dovednosti, pozitivní hodnocení sebe i druhých, tvořivost a základy spolupráce, základy asertivního chování.

Úspěšnost osvojování si prosociálního chování závisí na různých faktorech. Jedním z nich je i výchovný socializační styl učitele. Hlavní důraz je třeba klást na možnosti rozvoje, které jsou každému dítěti vlastní. Výchovným působením tyto možnosti lze rozvíjet ale i blokovat. Pozitivní výchovný styl netrestá spontánní aktivitu dítěte, ale naopak zajímá se o to, co dítě dělá, jak se projevuje, oč mu jde. Je tak důležitým motivačním faktorem rozvoje dětské osobnosti. Citlivě zasahuje do činnosti dítěte, pomáhá mu se s ní identifikovat. Nepřetěžuje dítě, protože jinak by hrozilo, že bude dítě demoralizováno neúspěchy a únavou.

Zdůrazňuje význam životních perspektiv pro rozvoj osobnosti. Dítě bere zodpovědnost za to, co si vytkló jako cíl. Pozitivní výchovný styl je zaměřen na přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů, solidaritou, ochotou pomoci, společnou prací atd. Upevňuje a rozvíjí zdravé sebevědomí. Dítě je schopno ocenit vlastní síly. Posiluje způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat. Je rovněž založen na pevném přesvědčení o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodině, skupině, společnosti (Helus, 2007, s. 164).

Při výuce učitel může používat různé metody a strategie, které pomáhají dětem při osvojování sociálního chování. Bezespóru k nim řadíme skupinovou práci i formativní hodnocení.

Skupinová práce v sobě skrývá obrovský učební potenciál. Vede žáky k tomu, aby přejímali za učení odpovědnost. Žák ve spolupráci s druhými toho může udělat a dosáhnout více než samostatně (Petty, 1996, s. 175).

K výhodám práce ve skupině patří rozvíjení sociálních dovedností žáků, které se uplatňují ve společné práci a ve vzájemné komunikaci. Rozvíjí se i rozumové dovednosti v důsledku nutnosti vysvětlovat jeden druhému, domlouvat se o významech a řešit problémy. Prostřednictvím nadšení celé skupiny se podporuje emoční prožívání. Prostřednictvím skupinové práce se u žáků rozvíjí schopnost chápat potřeby druhých, schopnost vyjádřit svůj názor, schopnost naslouchat druhým, schopnost klást otázky a odpovídat, diskutovat, přít se a argumentovat, schopnost vzájemně si pomáhat (Fisher, 1997, s. 112).

Výhodou je, že i slabší žák může zažít úspěch, pocit dostačivosti a ocenění. Velmi důležitá je reflexe společné práce, na které se podílí i žáci, kteří se tak učí dovednostem sebehodnocení. Reflexe je ideálním zdrojem pro stanovení cílů budoucí práce, pro analýzu dosažených úspěchů, pro hodnocení přístupu jednotlivců i skupin (Lang, Berberichová, 1998, s. 62).

Za stěžejní považují především změny v sebepojetí dítěte. Zdravé sebepojetí rozvíjí kompetence dětí zvládat a uvědomovat si svou pozici vzhledem k sobě i ke svému okolí. Posiluje jeho odolnost vůči škodlivým vlivům sociálního prostředí.

Posilování pozitivních signálů v interakci lze navodit metodami dramatické výchovy. Hraním různých sociálních rolí dostávají děti možnost učít se rozpoznávat a hodnotit jak oceňované role, tak i role konfliktní, vyhodnotit, co je sociálně akceptováno a co je nežádoucí. Žádoucí reakce by měl učitel zpevňovat pozitivní zpětnou vazbou a nežádoucí reakce by neměl odmítat, ale formativním způsobem hodnotit. Děti dostávají prostor pro

vnímání sociální odlišnosti ve skupině, učí se vnímat jedinečnost druhých i sebe sama (Němec, Vojtová, 2009, s. 331).

Shrnutí

Za školní hodnocení jsou považovány všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. V užším smyslu se rozumí pedagogickým hodnocením (evaluací) systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.

Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnocení na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.

Formativní hodnocení má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů, na odstranění chyb a nedostatků v práci žáka. Smyslem je průběžně poskytovat žákům diagnostické informace o pokrocích, které v učení dělají. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře.

Formativní hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci a zároveň i zpětnou vazbou žákům o jejich výkonu a prospěchu. Má žáky motivovat, sloužit jako doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka a jako podklad umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Principem formativního hodnocení je při nejasnostech objasňovat žákům věci, poskytovat jim dostatek praxe, upřednostňovat nezbytnost pro zvládnutí úkolu, oznamovat důvod jejich neúspěchu, umožňovat libovolný počet pokusů, umožnit žákům vzájemné využívání svých dovedností a vědomostí.

Formativní hodnocení pomáhá žákům rozvíjet schopnost sebehodnocení pro reflexi, samostatné rozhodování o vlastním učení se a převzít zodpovědnost za své učení.

Formativní hodnocení se odvíjí od plánování výuky až po stanovování cílů a kritérií hodnocení vytvářenými učitelem společně se žáky. Předpokladem jeho účinnosti je bezpečné prostředí a příznivá atmosféra ve třídě, vzájemná spolupráce, společné sdílení informací a reflexe dosažených cílů. Sociální dovednosti nelze efektivně rozvíjet ani následně uplatňovat mimo sociální skupinu. Proto formativní hodnocení pozitivně ovlivňuje rozvoj sociálních kompetencí žáků.

3 Specifika vlivu formativního hodnocení při práci s dětmi trvale nebo přechodně umístěnými v ústavech

Prámem každého dítěte je vyrůstat v harmonickém rodinném prostředí, plném štěstí, lásky a porozumění. Ale ne každé dítě takové štěstí má. Je mnoho dětí, o kterých opravdu nelze říct, že jejich dětství je šťastné.

Dětství je považováno za nejvýznamnější období života se zvláštními potřebami a nároky. Dítě pak za specifickou bytost, která pro svoji bezmocnost a zranitelnost, pro fyzickou a sociální nepřípravenost na život vyžaduje péči a ochranu.

Je přirozené, že po narození se o děti starají jejich rodiče. Uspokojují jeho základní bio-psycho-sociální potřeby, milují ho, opatrují a hýčkají. Rodina dítěti poskytuje základní sociální zkušenost. Dítě se učí posuzovat okolní svět, získává pocit základní důvěry, má příležitost pro navázání citového vztahu. Rodina by měla dítěti poskytnout pocit jistoty a bezpečí, aby získalo dostatečnou sebejistotu, rozvíjela se jeho sebeúcta a sebedůvěra, což je důležité pro navazování a rozvíjení dalších mezilidských vztahů. Rodiče fungují pro své dítě jako modely, které dítě napodobuje, popř. se s nimi identifikuje nebo rodičovské modely odmítne. Dítě si může prostřednictvím rodičů osvojit pozitivní i negativní vlastnosti a způsoby chování. Důležité je i hodnocení dítěte rodiči, zda je přijímáno a hodnoceno převážně pozitivně či negativně.

Rodina je ne vždy schopna nebo ochotna plnit své funkce, někdy je plní jen částečně nebo je plní patologickým způsobem a děti pak ztrácejí své pevné zázemí, jistotu, bezpečí a lásku. Takové rodiny nejsou schopny plnit své rodičovské role a zabezpečit příznivé výchovné prostředí svým dětem. V těchto případech nezbývá jiná možnost, než aby společnost tento závažný handicap kompenzovala. Úlohu rodiny pak musí převzít **náhradní výchovná péče** a zabezpečit tak výchovu dítěte. Tím je dítě zařazeno do kategorie „dětí se sociálním znevýhodněním“ (Němec, Vojtová, 2009, s. 328).

Ústavní výchova představuje v ČR jednu z forem náhradní rodinné péče. Její systém byl založen v 50. letech 20. století a v různých obměnách zůstává platný dodnes.

Ústavní výchova je výchovné opatření, které soud nařídí, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit.

Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní. V ústavní péči jsou tedy jednak děti s

nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, děti, které byly soudem svěřeny do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, a dále děti, které byly do péče zařízení svěřeny rodiči resp. osobami odpovědnými za výchovu dítěte.

Každý výchovný ústav má sestaven vlastní vnitřní řád, který navazuje na organizační řád a vymezuje specifika činnosti v tomto zařízení pro výkon ústavní výchovy. Hlavní náplní činnosti výchovného ústavu je tedy výchova a vzdělávání obtížně vychovatelných dětí a úprava poruch chování a učení. Cílem práce pedagogů je reedukace a resocializace dětí s narušenými sociálními vztahy a výchovně léčebné působení na děti s diagnózou ADHD. Výchovné prostředí vytvářejí všichni zaměstnanci, včetně administrativy a provozu. Vzájemná spolupráce zaměstnanců je prvotním předpokladem úspěšné práce.

Pod pojmem, „**sociálně znevýhodněné dítě**“ je možné rozumět dítě, jehož život nebo zdraví jsou nějakým způsobem ohroženy. Nejsou naplňovány některé základní životní potřeby dítěte, což vede k poškození tělesného a duševního stavu dítěte a k poškození jeho vývoje. „*Jejich specifická životní situace je ohrožuje ve všech složkách osobnosti – v kognitivní, sociální i emocionální*“. Výrazně je ohroženo jejich sebepojetí a sociální stabilita a své životní situaci ve většině případů nerozumí (Němec Vojtová, 2009, s. 328).

Omezením sociálních podnětů, nedostatečnou stimulací a omezením příležitostí k učení může dojít, především v oblasti rozvoje rozumových schopností a socializace, k celkovému opoždění vývoje dítěte. Pokud je dítě zanedbáváno, nemá možnost se přiměřeně rozvíjet. Stav dítěte se zlepší, pokud se dostane do podnětějšího prostředí. Šance na zlepšení závisí na věku, vrozených dispozicích, jeho celkovém zdravotním stavu a na době, po kterou žil v poškozujícím prostředí. Platí, že čím déle bylo dítě od raného věku zanedbáváno, tím vyšší bude stupeň opoždění jeho vývoje (Vágnerová (A), 2005, s. 148).

Nedostatečné sebepojetí, sociální nejistota i konflikty hodnot ohrožují jejich sociální učení. Znevýhodnění se navíc institucionálním prostředím umocňuje. Rizikem je i návrat dětí do prostředí, ze kterého bylo soudně vyjmuty. (Němec, Vojtová, 2009, s. 329).

V dětských domovech se školou žijí převážně děti ze sociálně nefunkčních rodin. Tyto děti jsou ve svém vývoji poznamenány nedostatkem příležitostí pro rozvoj kompetencí, které by jim umožnily dobře a efektivně fungovat v sociální interakci.

3.1 Legislativní zakotvení hodnotících systémů v zařízeních pro výkon ústavní výchovy.

Jak již bylo řečeno, hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu patří k choulostivým stránkám pedagogické práce. Zejména pak ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Zde je hodnocení součástí každodenní reality.

Součástí zařízení pro výkon ústavní výchovy, vyjma dětských domovů, je i škola. Škola má zajistit komplexní edukační péči. Hodnocení se v těchto školách, jako i v běžných školách, řídí Zákonem č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Hodnocení žáků se řídí § 51 až § 53 zákona č. 561/2004 Sb.

Hodnocení žáků dále upravuje Vyhláška č. 48/2005 Sb. (s. 323).

„(1) Hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení.

(2) Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:

a) zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení, b) kritéria pro hodnocení.“

Klasifikaci chování žáka navrhuje třídní učitel po projednání s učiteli, kteří ve třídě vyučují, a rozhoduje o ní ředitel po projednání v pedagogické radě. Při klasifikaci chování se přihlíží k věku, morální a rozumové vyspělosti žáka.

Škola hodnotí žáky i za jejich chování ve škole. Jsou-li však závažné a prokazatelné důvody udělit žákovi výchovné opatření vedoucí k posílení kázně, lze přihlídnout i k chování mimo školu, zvláště jedná-li se o případy, jejichž projednávání se škola přímo účastní. Dále jsou uvedena kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace chování.

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy –

předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, s. 9).

Klíčovou oblastí pro správné fungování vzdělávacího systému je evaluace. Užívá se tento termín, protože se nejedná jenom o tradiční hodnocení jednotlivých žáků, ale dnes i o hodnocení jednotlivých škol a jejich různých druhů a typů, regionů i celého vzdělávacího systému. Pro rámcové vzdělávací programy je nutné vytvářet odpovídající evaluační standardy.

Vzhledem ke změnám, které do škol přináší nové kurikulum prostřednictvím RVP ZV, je nutno změnit přístup k hodnocení žáků. Nejvýraznější změna v hodnocení žáka oproti současné praxi spočívá v tom, že se toto hodnocení bude vztahovat především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech, respektive vyučovacích předmětech, a současně s tím i k utváření klíčových kompetencí (Manuál ŠVP ZV, 2005, s. 73).

V pravidlech pro hodnocení žáka, která škola ve svém ŠVP ZV vytváří, je proto nezbytné vymezit způsoby hodnocení, které budou na jednotlivých stupních (konkrétních ročnících, vyučovacích předmětech) při hodnocení žákova výkonu využívané (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace obou způsobů) a stanovit kritéria hodnocení, která budou pro jednotlivé způsoby hodnocení žákova výkonu obecně platná a při hodnocení využívaná.

Pravidla pro hodnocení výkonů žáků musí být vymezena pro celé vzdělávání (tj. pro všechny ročníky školy) a vytvořena v souladu se společnými výchovnými a vzdělávacími strategiemi na úrovni školy. Pravidla pro hodnocení žáka jsou vytvářena ve spolupráci všech učitelů a na úrovni ŠVP ZV se pro ně stávají závaznými. Způsoby a kritéria hodnocení mohou být ještě dále v ŠVP ZV specifikovány v rámci jednotlivých stupňů (ročníků) školy, popřípadě i vyučovacích předmětů (Manuál ŠVP ZV, 2005, s. 73).

Způsoby hodnocení si škola určuje podle vlastních podmínek a záměrů popsaných ve vzdělávacích strategiích školy.

Kritéria hodnocení žáka by měla být zpracována tak, aby zohledňovala i individuální rozdíly žáků (jejich možnosti – osobnostní maxima) a aby odrážela společné výchovné a vzdělávací strategie školy. Kritéria hodnocení žáka je zapotřebí odvíjet od klíčových kompetencí, tj. formulovat je tak, aby se do nich jednotlivé aspekty klíčových kompetencí promítly. Obecná kritéria hodnocení žáka stanovená v ŠVP ZV lze dále rozpracovávat pro hodnocení v jednotlivých vyučovacích předmětech. Rozpracování kritérií je důležité zejména z toho důvodu, že RVP ZV ukládá školám povinnost hodnotit takové aspekty

vzdělávání, které dosud předmětem hodnocení nebyly, a u kterých je objektivní hodnocení obtížnější, než je tomu u běžně hodnocených vědomostí. Proto je důležité, aby do procesu tvorby kritérií byli zapojeni i žáci (Manuál ŠVP ZV, 2005, s. 76).

Škola, která je součástí ústavního zařízení, se zároveň řídí dle pokynů Zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

Zákon č. 109/2002 Sb. vymezuje tzv. opatření ve výchově, která jsou určitou formou odměn a trestů. Ukládá těmto zařízením stanovit systém hodnocení a opatření ve výchově, která jsou pak zakotvena ve vnitřním řádu každého zařízení.

Zákon č. 109/2002 Sb. ukládá ústavním zařízením sestavit systém hodnocení a opatření ve výchově a Vyhláška č. 438/2006 upravuje podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních. V zákonu jsou taxativně vymezeny odměny a tresty, které mohou učitelé a vychovatelé použít u dětí umístěných v daných zařízeních. Jsou definovány v § 21 jako „opatření ve výchově“ (Zákon č. 109/2002 Sb., s. 2985):

„(1) Za prokázané porušení povinností vymezených tímto zákonem může být dítěti:

- a) odňata výhoda udělená podle odstavce 3,*
- b) sníženo kapesné v rozsahu stanoveném tímto zákonem,*
- c) omezeno nebo zakázáno trávení volného času mimo zařízení v rozsahu, který je stanoven vnitřním řádem,*
- d) odňata možnost zúčastnit se činnosti nebo akce organizované zařízením nad rámec vnitřního řádu zařízení,*
- e) odňata možnost účastnit se atraktivní činnosti či akce,*
- f) zakázány návštěvy, s výjimkou návštěv osob odpovědných za výchovu, osob blízkých a oprávněných zaměstnanců orgánů sociálně-právní ochrany dětí, a to na dobu nejdéle 30 dnů v období následujících 3 měsíců.*

(2) Opatření podle odstavce 1 lze ukládat podmíněně se zkušební dobou až na 3 měsíce.

(3) Za příkladné úsilí a výsledky při plnění povinností nebo za příkladný čin může být dítěti:

- a) prominuto předchozí opatření podle odstavce 1,*
- b) udělena věcná nebo finanční odměna,*
- c) zvýšeno kapesné v rozsahu stanoveném tímto zákonem,*
- d) povolena mimořádná návštěva kulturního zařízení, mimořádná vycházka mimořádná návštěva nebo přiznána jiná osobní výhoda.*

(4) Opatření přijatá podle odstavců 1-3 jsou zaznamenávána do osobního spisu dítěte. Organizační podrobnosti upraví vnitřní řád."

Ve většině ústavních zařízení je užívání odměn a trestů považováno za jedno z nejúčinnějších výchovných strategií. Odměny a tresty mohou pozitivně, ale i negativně ovlivňovat psychický, emocionální a sociální vývoj jedince.

Děti s poruchami chování se téměř vždy dostávají do náročných situací, jsou zatíženy negativními zkušenostmi ze své minulosti. Často jsou vystaveny frustraci, zažívají neúspěch, jsou nedostatečně pozitivně přijímány svým okolím. Soustavné selhávání snižuje jejich sebevědomí a vede ke ztrátě sebevědomí.

3.2 Specifika hodnocení vzhledem k obtížím dětí v ústavní výchově

Obtíže dětí v ústavní výchově jsou často doprovázeny dalšími komplikacemi: lehké mentální postižení, nízká frustrační tolerance, citová deprivace, specifické poruchy učení, poruchy emocí a chování, poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (dále jen ADHD), tělesné týrání, zneužívání a zanedbávání (syndrom CAN), hraniční psychiatrické diagnózy, nerovnoměrný vývoj osobnosti.

Chování dětí je v běžných sociálních situacích často společensky nepřijatelné a obtížně zvladatelné. Pro část umístěných dětí je proto nemožné vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Děti obvykle pocházejí z velmi nevyhovujícího či neexistujícího rodinného zázemí. Často vyrůstaly v zařízeních pro výkon ústavní výchovy, některé prošly neúspěšnou pěstounskou péčí či adopcí. Tři čtvrtiny umístěných dětí jsou medikovány psychofarmaky.

Ve většině případů mají ohrožené děti problémy v oblasti školní práce a výkonu, které vedou ke školním selháním, k odmítnutí dalšího vzdělávání. Problémy v oblasti chování se projevují nerespektováním základních pravidel a narušováním různých normativních systémů. Problémy v sociálním zařazení do skupiny mohou mít různé příčiny. Odmítané a neoblíbené bývají děti nějak odlišné. Důvodem může být jejich vzhled, zdravotní stav, příslušnost k nějaké menšině či sociální vrstvě, nedostatek kompetencí nebo nápadnosti v chování a emočním reagování. Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání se nemusí nijak nápadně projevovat, ale o to je obtížnější takové problémy diagnostikovat (Vágnerová, 2005 (A), s. 28 – 31).

Přirozenou motivační tendencí školáků je potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobrou známku. Tato potřeba stimuluje jejich aktivitu a úsilí. Děti potřebují být oceněny, dobře hodnoceny, aby získaly potřebné uspokojení a dostatečné sebevědomí. Jestliže dítě úspěšné není, zvyšuje se riziko pocitů méněcennosti a nejistoty. „*Pochvala a hodnocení získané úspěchem jsou hnací silou celého učebního procesu*“ (Petty, 1996, s. 44.).

Učitel by si měl být jistý tím, že žáci vědí, co a jak mají přesně dělat, a že jim pomůže, kdykoli to budou potřebovat. Neměl by šetřit chválou a jinými formami ocenění v případě jakéhokoli dosaženého úspěchu. Ocenění by mělo následovat co nejdříve po dokončení práce. Má-li si žák vysloužit pochvalu a mít pocit uspokojení, musí aspoň částečně splnit zadané úkoly. Toho může učitel dosáhnout tak, že bude stanovovat dosažitelné cíle, rozčleňovat úkoly na části, respektovat pracovní tempo žáka, chválit i částečný úspěch a snahu (Petty, 1996, s. 57).

Zdrojem opory u žáků může být i učitel, kvůli kterému se děti budou chtít učit. Malý školák považuje pozitivní ocenění svého výkonu za důkaz citové akceptace. Velmi často si myslí, že známka pouze vyjadřuje vztah učitele k němu. „*Vědomí závislosti hodnocení na kvalitě výkonu není ještě zcela samozřejmé. Sebehodnocení dětí raného školního věku bývá obvykle nediferencovaně pozitivní, mnohdy až nepřiměřeně optimistické*“ (Vágnerová (A), 2005 s. 131).

Základem pozitivně působícího chování učitele je zejména jeho schopnost těšit se z kontaktu s žáky, ukazovat jim svoji přízeň a jednat s nimi z hlediska respektu vůči jejich vývojové kapacitě, být všímavý vůči žákům, zajímat se o to, co dělají a prožívají, projevat uznání k jejich práci, postarat se o to, aby výuka byla zajímavá, napínavá a zábavná, stanovit taková pravidla chování při výuce, která žákům umožňují vlastní rozhodování a samostatnou práci.

Partnerský přístup učitele znamená chovat se k nim jako rovnocenným partnerům, kterých si váží nebo které alespoň respektuje. Přispívá tak k rozvíjení a uspokojování jejich potřeby sebeúcty a zároveň jim ukazuje, jak má vlastně takové správné chování vypadat, jaké chování se od nich očekává (Kopřiva a kol., 2005, s. 18).

Příčinou školního neúspěchu jsou i specifické poruchy učení, které se mohou stát sociálním stigmatem, kdy dítě bývá hodnoceno jako neschopné a neochotné pracovat. Opakovaný neúspěch u těchto dětí vždycky zvyšuje pravděpodobnost zhoršení sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry. To vede nejčastěji k tomu, že si děti svoje problémy kompenzují způsobem, který není sociálně přijatelný. Specifické poruchy učení lze vhodnými terapeutickými postupy zlepšit. Velmi důležitá je speciálně pedagogická péče, která se zaměřuje na nápravu specifických potíží určité poruchy. Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pomůže minimalizovat sekundární problémy a přispívá k optimálnímu rozvoji žáka. Učitel by měl s dítětem s těmito potížemi pracovat dle návrhu doporučených postupů pro výuku, používat jiného způsobu hodnocení, než je běžné, např. slovního či bodového. (Vágnerová 2005 (A), s. 86 – 91).

Další příčinou školního neúspěchu je hyperaktivita v kombinaci s poruchou pozornosti. Efektivita jakékoli činnosti, tedy i školní práce, závisí na kvalitě pozornosti. Tato porucha (dále jen ADHD) je nejčastější poruchou, která je dětem v ústavní péči diagnostikována. Hodnocení učitelů negativních projevů této poruchy může mít nepříznivý vliv na sebehodnocení dítěte, protože často hodnotí jako nežádoucí takové chování, za které dítě s ADHD nemůže.

ADHD je vývojová porucha, kterou charakterizují impulzivita, hyperaktivita a nepřiměřený věku stupeň pozornosti. Dětem s touto poruchou chybí schopnost regulovat příjem podnětů a koordinovat jejich zpracování. Nedovedou odhadnout míru přiměřené stimulace, která by je nepřetěžovala. Sami si tak vytvářejí subjektivně zátěžové situace nadměrné stimulace, která je vyčerpává a unavuje. Charakteristické je snadné rozptylování se vnějšími podněty, problémy s nasloucháním a s plněním požadavků, se zaměřením a udržením pozornosti, problémy s tenacitou soustředění, která je příliš krátká, se soustředěním se na úkol a jeho dokončením. Je viditelný nevyrovnaný výkon v práci ve škole, dítě je nepořádné, nemá dostatečné učební dovednosti, je neschopno samostatné práce. Souběžně s těmito obtížemi jdou i výkyvy emočního prožívání, dráždivost a náladovost, nepředvídatelnost chování (Vágnerová (A), 2005, s. 103 – 112).

S takovými dětmi je třeba jednat nepovýšeně, nekriticky podávat pomoc, a to hlavně podpůrným a motivujícím způsobem. Opakované odmítání a neúspěch může mít zničující důsledky na sebevědomí dítěte.

„Problémy v oblasti chování se projevují nerespektováním základních pravidel a narušováním různých normativních systémů“ (Vágnerová (A), 2005, s. 29). Důležité je, aby učitel chápal smysl dětského chování, aby dokázal odlišit obranné reakce od jinak motivovaných projevů. Měl by je správně interpretovat, a to není vždy jednoduché. Do ústavních zařízení se dostávají převážně děti s problémy v oblasti chování, které rodiče i učitelé nezvládali běžnými pedagogickými prostředky. Nepřiměřené projevy chování se musí interpretovat v jejich kontextu, s ohledem na situaci, která je vyvolává, s ohledem na podněty, které je nějak mohou ovlivňovat, s ohledem na vývojovou úroveň dítěte (Vágnerová, 2005, s. 140).

Neadekvátní chování může být projevem narušeného socializačního vývoje. Školák je natolik rozumově vyspělý, aby byl schopen pochopit podstatu a význam různých norem chování. Obvykle děti vědí, jak by se měly chovat, ale nedosahují žádoucí úrovně sebeovládání, nedokážou odložit aktuální uspokojení (Vágnerová (A), 2005, s. 142).

Mezi základní strategie při hodnocení chování žáků se řadí emoce. Učiteli pomůže tzv. já výrok, empatická reakce, odložení řešení do té doby, až emoce odezní, pozitivní sdělení o tom, co očekává a případně doplnit, jaké to bude mít přirozené důsledky. Učitel může přizvat ke spoluúčasti na řešení i druhé děti. Celá skupina se může problémem zabývat z různých stran, na obecné úrovni, bez konkrétních osob (Kopřiva a kol., s. 117).

Při hodnocení chování dítěte by měl učitel užívat rozmanitých forem poskytování zpětné vazby, včetně úsměvu, dotyku, přikývnutí atd. Měl by oceňovat žádoucí chování dítěte, nikoli dítě. Namísto trestů nechat přiměřeně dopadnout důsledky nesprávného jednání, a to v takové podobě a míře, aby to zvýšilo kompetentnost dětí samostatně a účinně zvládat podobné situace v budoucnu, nebo jim předcházet.

Přirozené důsledky vyplývají z provinění. Je potřeba děti naučit tyto důsledky vidět a účinně na ně reagovat. Přirozené reakce zprostředkují porozumění tomu, co se stalo a co je potřeba udělat. Mohou to být takové reakce, kterými vyjádříme, co prožíváme v souvislosti s tím, že se někdo zachoval nesprávně, ptáme se na možnosti řešení situace, a co by dítěti pomohlo, vyjadřujeme svá očekávání a přání, dáváme informace a možnost volby, jak věci napravit. Jde o vytvoření návyku „*překročil jsem hranice – co mohu udělat, abych to napravil*“ (Kopřiva a kol., 2005, s. 137). V každém případě by se mělo jednat o pozitivní důsledky.

Děti potřebují být ve škole v pohodě, cítit se bezpečně, potřebují mít pocit, že jsou hodnotnými členy skupiny a že je skupina přijímá. Bezpečné klima ve třídě se zajišťuje především péčí o dobré vztahy mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a dospělými. Využívá se k tomu metoda komunitního kruhu, tréninky sociálních a komunikačních dovedností dětí, kooperativní výuka, stanovování společných pravidel. Vymezování hranic je ve výchově naprosto nezbytné. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Vytvářet hranice by měl učitel s dětmi, nikoli sám pro děti (Kopřiva a kol., 2005, s. 13).

Hodnocení ve výchovných zařízeních směřuje k naplnění oblasti postojů. Představuje učení se určitému chování a jednání. Týká se tedy chování a jednání, citů, postojů, preferencí a hodnot. Je třeba vycházet z konkrétních projevů chování a jednání, také z konkrétní situace, ze sociálních podmínek, z práce ve škole, z charakterových vlastností, z chování k vrstevníkům i dospělým (Kolář, Šikulová, s. 29).

Děti ve výchovných zařízeních si uvědomují svá práva, ale už ne tolik své povinnosti. Mnohé děti touží po neustálé konfrontaci s autoritou a nespokojí se s pouhým odměřeným a věcným přístupem učitele či s daným režimem, jehož účelem je srozumitelně strukturovat denní režim.

Chování výchovně zanedbávaných dětí je motivováno především potřebou uspokojit své aktuální potřeby. V závažnějších případech se však samotné potřeby nerozvinou, a tak může jít o úroveň prosté sebezáchovy. Děti mohou být předčasně soběstačné v praktických životních situacích, protože byly již od raného dětství nuceny se o sebe postarat samy. Nejsou

však schopny se o sebe postarat jinak než sociálně nepřijatelným způsobem. Sociální deprivace souvisí i s citovým strádáním. Může dojít k odmítání jakéhokoli kontaktu s lidmi, strach, apatie, autostimulace různého druhu (např. kývání). Obranou mohou být i agresivní výbuchy v situacích, se kterými si nevědí rady. Při hodnocení těchto aspektů učitel musí užívat spoustu rozmanitých forem poskytování zpětné vazby, včetně úsměvu, dotyku, přikývnutí atd. Měl by oceňovat žádoucí chování dítěte, nikoli dítě.

Vlivem negativních událostí je dítě traumatizováno a téměř vždy deprivováno. Dítě může trádat nedostatkem citového přijetí, což ovlivňuje jeho emoční prožívání a postoj k okolnímu světu. Negativní emoce dítěte může být pro někoho těžké přijmout. Emoce jsou někdy hodnoceny jako špatné, nevhodné a nepřijatelné. Naopak, když už takové emoce vzniknou, je nutné je přijmout, protože jedině tak s nimi můžeme něco udělat. Můžeme je ztišit, zvládnout, poznat a pochopit. „*Přijímat negativní emoce neznamená, že souhlasíme s nesprávným chováním, které tyto emoce vyvolaly!*“ (Kopřiva a kol., 2005, s. 85).

Ústavní život by měl co nejvíce navozovat prostředí domova. Dítě se ocitá v cizím prostředí, mezi cizími lidmi, postrádá osoby i předměty, na které bylo zvyklé, musí si zvykat na ztrátu soukromí a intimity domova, vypořádává se s kolektivem dětí, který se ne vždy vykazuje vstřícností.

Společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry ovlivňují u dítěte jeho hodnotové orientace, normy a principy, jimiž se řídí, přesvědčení a víru, které zastává, události, v které doufá nebo se jich obává, zvyklosti, životní způsoby (Helus, 2007, s. 28 – 32).

Média, jako tisk, rozhlas, televize a internet, jsou nástrojem globalizovaného prožívání. Jejich prostřednictvím děti vstupují do kontaktu s lidmi, aby se bavily, domlouvaly a řešily problémy. Jedinci závislí na médiích však mohou ztrácet způsobilost trávit volný čas jinak než pasivním příjmem informací a zamezují tak osobnímu kontaktu (Helus, 2007, s. 35).

Rodina je základním životním prostředím dítěte. To se odráží v jeho vlastnostech, projevech a výkonech, které se mohou různými nedostatky v rodinném prostředí přetvářet v nekvalitní postoje, návyky, vlastnosti, jejichž překonání je nad síly dítěte (Helus, 2007, s. 136). Helus dále uvádí, že naproti tomu „*škola využívá socializačních výdobytků rodiny, či koriguje a kompenzuje její limity a nedostatky tak, aby dopomohla svým žákům k co nejlepším vyhlídkám dosahovat vzdělávací úspěšnosti*“ (Helus, 2007, s. 181).

Učitel, který je zorientovaný v problémech socializace dítěte, lépe dítě chápe a na základě toho může působit na nápravu negativních jevů, které předchází socializace navodila (Helus, 2007, s. 71 – 72). S tím se nedá než souhlasit, ale škola a učitelé nejsou všemohoucí.

Škola, která je součástí ústavního života, plní roli jak výchovnou (zastupuje roli rodičů) tak vzdělávací. Učitel při svém hodnocení žáka musí zohledňovat všechny aspekty, které vedly k narušení osobnosti jedince. Musí se řídit individualitou každého žáka a současně pracovat s kolektivem jako celkem. Platí, že žáci v ústavní výchově potřebují pozitivní hodnocení. Dítě je potřebuje k budování své sebedůvěry a sebeúcty.

Sebehodnocení vede dítě ke schopnosti posuzovat kvalitu vlastní práce a na základě toho si plánovat cesty ke zlepšení, vede ho k větší samostatnosti a nezávislosti, dává mu šanci uvědomit si vlastní kvality, silné i slabé stránky a poskytuje mu prostor pro vytváření reálného obrazu o sobě samém (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 134). Ten, kdo si je vědom své vlastní hodnoty, ten pak dokáže respektovat a oceňovat druhé.

Vést k sebehodnocení, znamená ptát se nejdříve dítěte, co si o daném výsledku myslí, zda je s ním spokojeno, jestli by to šlo udělat lépe, a teprve potom sdělit svůj pohled. To znamená, poskytnou mu zpětnou vazbu. Sebehodnocení je realistický pohled na to, jací jsme a co děláme, schopnost porovnávat svůj výkon či chování s dostupnými kritérii a vyvodit z toho závěry (Kopřiva a kol., 2005, s. 251).

Děti, které nevnímají samy sebe jako aktivní účastníky procesu učení, hledají zdroje sebeúcty jinde. Sebehodnocení vyplývá ze vztahů mezi lidmi, kteří mají významnou úlohu v životě dítěte. Děti, které jsou orientovány na zvládání, jsou zvědavé, chtějí se učit a dokážou se zdárně vyrovnávat i s neúspěchy a frustrací. Orientace na úspěch vede k úspěšnosti, zvláště ke schopnosti mít úspěch v náročných a nových úkolech. „*Orientuje-li se učitel pouze na hodnocení výkonu a ne na budování sebevědomí, vykonává polovičaté vzdělávání*“ (Fisher, 1997. S. 140 – 145).

K dítěti by měl učitel přistupovat jako k aktivnímu činiteli výchovně vzdělávacího procesu, během kterého by ho měl naučit procesům hodnocení a sebehodnocení, aby si dítě uvědomovalo sebe sama jako bytost, která je schopná samostatně jednat, aby si potvrdilo hodnotu svých kompetencí a tím i sebe sama, aby si uvědomilo, že své chování musí regulovat, přizpůsobit je požadavkům (Vágnerová, 2005, (B) s. 166).

Učitel by si měl vyhradit čas k povídání o tom, co se žáci naučili, jak se jim při tom dařilo, k ocenění úspěchů, k ověření si, zda jsou uspokojovány potřeby dětí, k povzbuzení

děti, aby si zadávaly osobní cíle a řídily své pokroky. Cílem je pomoci dětem, aby se stávaly lepšími (Fisher, 1997, s. 147).

Má-li být účast dítěte na hodnotícím procesu efektivní, musí mu dospělý vysvětlit, co se od něho očekává. Mělo by rozumět kritériím, pravidlům hodnocení a mělo by se účastnit na jejich vytváření (Kolář, Šikulová, 2005, s. 121).

Pokud žák začne sám uvážlivě hodnotit, prokazuje schopnost přebírat zodpovědnost za svou práci, za své výsledky. Tomu lze napomáhat osobními rozhovory učitele se žákem, žakovým vedením soupisu úspěchů o svém osobním rozvoji. Hodnocení nemůže působit, není-li žákem vnitřně přijato. Pokud žák osobně dospěje k tomu, že hodnocení snižuje jeho hodnotu v očích vlastních i v očích spolužáků, vytvoří si vůči němu obranné postoje. K vnitřnímu přijetí hodnocení dochází tehdy, jestliže pomáhá žákovi odhalit příčiny a důsledky předchozích selhání, pokud si žák uvědomí, jak postupovat příště a vyvarovat se chyb, pokud si objasní rezervy, které má a které dosud opomíjel (Helus, 2007, s. 223).

Přistupuje-li učitel k hodnocení jako ke společným aktivitám, dochází mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a žáky k dialogu, ke konfrontaci různých představ o výkonu při použití dobře známých kritérií pro ocenění výkonu. Poskytuje se tak dětem prostor pro spoluúčast na hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 120).

Společné hodnotící aktivity lze však navodit pouze v prostředí s dobrým sociálním klimatem. To se odvíjí od atmosféry vzájemné důvěry, od smyslu pro sounáležitost, od zapojení do procesu rozhodování, od laskavosti a povzbuzení od vrstevníků, od jasných očekávání výsledků, od možnosti zapojit se do hodnocení, od slušnosti a spravedlnosti (Kolář, Šikulová, 2005, s. 125).

Všechny formy hodnocení musí být zpětnou vazbou. Kdykoli něco děláme nebo se nějak chováme, má to určité důsledky, a my se potřebujeme dovědět, jaké. Ze zpětné vazby se dozvídáme, že je něco správné či nesprávné a podle toho jednáme. Pro zpětnou vazbu je podstatné, že se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však osoby – jejich kvality či zápory, jejich trvalé vlastnosti. „*Bez zpětné vazby není učení*“! (Kopřiva a kol., 2005, s. 173).

Při každém hodnocení se musí postupovat velmi citlivě. Ani pochvalou ani odměnami se nemá příliš plýtvat, jinak ztrácejí na účinnosti. Vždy se musíme řídit věkem dítěte a jeho individualitou. Každý učitel by měl své žáky dobře znát a vědět, co na ně nejlépe působí.

Změna subjektivního hodnocení hraje významnou roli v nápravě poruch emocí a chování. Vojtová uvádí, že základními úkoly ve fázi rehabilitace by se měl učitel řídit těmito úkoly (Vojtová, 2004, s. 38):

- pomoci jedinci s poruchami emocí a chování orientovat se v jeho sociálním prostředí
- vytvářet mu prostor pro budování důvěry, sebeúcty a kvalitních vztahů se sociálním okolím
- poskytnout mu korektivní zkušenost, zprostředkovat nové zážitky
- pomoci mu vidět vlastní perspektivu
- zprostředkovat mu sociální zážitky s cílem vytvoření pocitu kompetence
- vytvořit nový systém hodnot
- poznávat a vyhodnocovat chování a reakce i s jejich souvislostmi.

Dále Vojtová uvádí, že posilování sebehodnocení, zlepšování autoreflexe je v edukaci dítěte v ústavní výchově prostředkem pro nastolení procesu změn v naučených způsobech chování. Tomu je možné nastolit jen v případě, že jedinec vidí smysl svého počínání a má potřebu vyvolávat pozitivní reakce ve svém okolí. Musí být vnitřně motivován (Vojtová, 2004, s. 24).

K ovlivňování sebehodnocení lze použít metody, které působí přímo a otevřeně nebo nepřímo, zprostředkovaně a nenásilně. Jako optimální se mi jeví kombinace obou metod. Jako přímé metody chápu vysvětlování, poučování, vedení, přesvědčování, příklad, kontrolu a hodnocení. Mezi nepřímé bych zařadila pozitivní působení, diskuzi, empatii, kooperaci, sebereflexi, režim a řád, vzor.

Cílem výchovně vzdělávací práce škol při DDŠ je podněcovat děti k tvořivému myšlení, logickému uvažování, rozvíjet u nich schopnost spolupracovat, respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, rozvíjet u dětí vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, aby se projevovaly jako svébytné a zodpovědné osobnosti, které jsou schopny uplatňovat svá práva i práva druhých.

Pedagogičtí pracovníci pomáhají dětem poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastním životě. Podporují u dětí společensky přijatelnou komunikaci, kultivaci stávajících verbálních projevů – odbourání vulgarismů, verbální agresivity, rozvíjí schopnost navázat rozhovor vhodnou formou, respektovat názory druhých. Pomáhají dětem vytvářet základní pracovní návyky, ve smyslu zvládnutí

sebeobsluhy, péče o své osobní věci i prostředí, ve kterém žijí, vytváří podmínky pro týmovou práci dětí, učí je spolupracovat s vrstevníky i pedagogy. Děti jsou vedeny k pravidelné domácí přípravě, k upevňování získaných vědomostí, k péči o školní pomůcky, jsou motivovány k samostatnému myšlení, k rozhodování a stanovování přiměřených cílů.

Dalším cílem výchovně vzdělávací práce škol při dětských domovech se školou je vytváření podmínek pro rozvoj sociálních dovedností nutných pro samostatný a zodpovědný život. Poskytnutím reálného obrazu o společnosti, se u dětí rozvíjí objektivní sebehodnocení a zdravý kritický nadhled. Děti jsou tréninkem zvládání emocionálně zátěžových situací vedeny k tomu, aby uměly kultivovaným způsobem vyjadřovat své pozitivní a negativní emoce. Pedagogové se snaží vytvářet dostatek příležitostí k získávání příjemným prožitků. Vedou děti k uvědomění si vlastní osobnosti, vlastních pozitivních vlastností. Učí děti aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný.

Veškerá výchovně terapeutická činnost směřuje ke zlepšení situace dítěte, lepšímu začlenění dětí do společnosti, navazování kladného vztahu k přírodě a rozvíjení v oblasti kultury, zdraví, sportu apod. Na základě průřezových témat se propojují obsahy vzdělávání různých oborů a vytváří cíle jednotlivých výchov. Výchovy se prolínají do všech každodenních činností dětí a přispívají ke vzdělávání dětí přirozenou cestou.

Prostřednictvím environmentální výchovy se formuje ekologicky správný vztah dětí k přírodě. Cílem je budování zodpovědného vztahu k okolí, přírodě. Environmentální výchova je realizována především každodenní aktivitou a zažitím správných návyků (tzn. třídění odpadů, šetření energiemi a zdroji, aktivním způsobem života apod.), kontaktem se zvířaty (animoterapie, péče o domácí zvířata), pěstováním okrasných a užitkových rostlin, péčí o park, výlety do přírody, zoologických zahrad, ekologických farem do stanic pro ohrožená zvířata a besedami s lidmi, kteří se touto problematikou zabývají.

Multikulturní výchova je realizována již samotným soužitím dětí různých etnik a náboženských vyznání. Výchova vede děti k toleranci a respektování jinakosti, k odmítání xenofobie a násilí. Zároveň vede děti k dodržování tradic a zvyků naší společnosti. Děti se v rámci zájmových aktivit setkávají s lidmi z jiných kultur i různých vyznání.

Mediální výchova se zaměřuje na dovednost rozpoznat, co je a není objektivní informace, orientovat se v mediální komunikaci, budovat si zdravě kritický vztah k informacím ke zpravodajství a k reklamě.

Výchova k myšlení v evropských souvislostech a výchova demokratického občana zdůrazňuje osobní odpovědnost za dění ve společnosti, poznání života v jiných zemích

Ukazuje dětem problémy třetího světa. Vede děti k vzájemné solidaritě a seznamuje je se základními informacemi o právech dětí na základě Deklarace práv dítěte.

Osobnostní a sociální výchova splňuje veškeré cíle osobnostního rozvoje. Zabývá se sociálně právními otázkami rodiny, prevencí rizikového chování a sociálně patologických jevů. Rozvíjí právní povědomí o důsledcích porušování společenských norem. Podporuje přijatelné chování v rozličných společenských situacích a upevňuje správné charakterové vlastnosti (Vnitřní řád DDŠ Chrudim).

Děti v dětských domovech jsou ve svém vývoji ohrožované jednak traumatickými životními zkušenostmi spojenými s dysfunkcí jejich původní rodiny, tak i institutem ústavní výchovy, odejmutím z rodiny a zpretrháním sociálních vztahů.

Dle mého názoru je základním pravidlem prosociální výchovy přijmout dítě takové, jaké je a projevovat vůči němu přátelské city, připisovat dětem pozitivní vlastnosti a vyjadřovat pozitivní očekávání, formulovat jasná a splnitelná kritéria, reagovat na negativní jevy klidným poukázáním na jejich přirozené důsledky, nabádat a vybízet k pozitivnímu chování, být nositeli radosti, odevzdávat vědomosti lze i se zamračenou tváří, ale získat si srdce žáků a vychovávat je k přátelství a spolupráci je možné jen s přátelským a radostným úsměvem.

Vzdělávací cíle výchovně vzdělávacích programů pro ústavní výchovu jsou děleny na cíle poznávací a hodnotové. Hodnotové cíle jsou upřednostňovány a jsou orientované k formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků. Promítají se do postojové a motivační sféry žáků a postupně rozvíjejí jejich rozhodování, jednání a vytváření hierarchie životních hodnot.

Ve vzdělávacím programu Základní školy jsou stanoveny tyto cíle (RVP ZV, s. 9):

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“
- „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“
- „vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“
- „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“
- „připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti“
- „vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě“
- „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný“
- „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“

- *„pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“*

Tyto cíle jsou zakotveny ve vzdělávacích oblastech i v průřezových tématech. Vzdělávací obsahy oblastí i průřezových témat směřují k vytvoření sociální a občanské kompetence. Konstatuje se zde: *„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti“* (RVP ZV, s. 11).

Za klíčové jsou považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

Na konci základního vzdělávání žák (RVP ZV):

- *„respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“*
- *„vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“*
- *„podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.“*

Shrnutí

Celkový rozvoj dětí v ústavní výchově je celkově opožděn nebo rozvinut nesprávným směrem. Plánované a řízené působení má vliv na celkový rozvoj jednotlivých dětí. Úkolem tohoto působení je zprostředkovat dítěti porozumění různým životním situacím a následně je srovnávat se situací vlastní. Děti se současně učí akceptovat pravidla a řád, respektovat různé názory, podporovat spravedlnost, rozvíjet smysl pro správné a chybné. Společné aktivity a hledání řešení různých situací trénují pro podobné situace v životě, rozvíjejí sociální kompetence (Němec, Vojtová, 2007, s. 335).

Při sestavování hodnotících systémů je tedy dle mého názoru třeba dodržovat určité strategie. Učitel je ochránce, rádce a vzor pro žáky, pozoruje děti a identifikuje jejich problémy. Vychází ze světa dětí, respektuje a rozvíjí jejich sociální zkušenosti, učí dítě vidět vlastní perspektivu, vše s citlivým přístupem k individualitě dítěte. Učitel má přijatelná a přiměřená očekávání vůči dítěti, přičemž efektivně a funkčně zadává pokyny k práci, posiluje žádoucí chování sociálními a hmotnými odměnami, při hodnocení využívá různých forem formativního hodnocení. Aby to mělo smysl, musí třída fungovat jako morální společenství, ve kterém se uplatňují respekt, pomoc, sounáležitost a plnohodnotnost jeho členů, normy a pravidla. Demokratické prostředí třídy zahrnuje spolurozhodování a společnou zodpovědnost. Výchova je provázaná s obsahem vyučování, učitel využívá kooperativního učení. Ve třídě se uplatňuje morální reflexe, což představuje diskuzi, argumentaci, rozhodování, řešení morálních konfliktů, provozování prospěšné a pomáhající činnosti.

Pozitivní vztahy, pozitivní atmosféra, pocit bezpečí nastavení srozumitelných, jasných pravidel jsou cílem výchovné strategie jako nástroje formování osobnosti dítěte s ústavní výchovou.

II. Praktická část

4 Charakteristika a cíle výzkumu

Cílem tohoto výzkumného projektu je zjistit, jak může školní formativní hodnocení vytvářet podmínky pro podporu osobnostního a sociálního rozvoje žáků obecně a zvláště u ohrožené skupiny dětí ve školách při dětských domovech.

Hlavním cílem výzkumného projektu je návrh koncepce formativního hodnocení ve školách při ústavních zařízeních. Návrh vychází z výsledků parciálních cílů výzkumného projektu:

1. analýza podmínek a požadavků hodnocení žáků stanovených v kurikulárních dokumentech a celostátní legislativě pro dětské domovy se školou;
2. analýza uplatnění metod formativního hodnocení ukotvených ve školních vzdělávacích programech škol, které s tím mají praktické zkušenosti;
3. zhodnocení významu a přínosu uplatňování formativního hodnocení v sociálním rozvoji osobnosti žáka, zvláště u ohrožené skupiny žáků ve školách při dětských domovech.

Výzkumný projekt byl rozdělen do tří fází:

1. fáze - analýza požadavků na formativní hodnocení v kurikulárních dokumentech a celostátní legislativě na základních školách při dětských domovech se školou a ve školních vzdělávacích programech vybraných základních škol hlavního vzdělávacího proudu, které metody formativního hodnocení praktikují.

2. fáze – případová studie Výchovně léčebného oddělení v Přestavlkách vzhledem k formativnímu hodnocení žáků. Byla použita metoda nezúčastněného pozorování a rozhovorů s vedením, učiteli a žáky tohoto zařízení.

3. fáze - návrh koncepce školního formativního hodnocení ve školách při ústavních zařízeních a jeho argumentace.

Tříděním pojmů, jejich seskupováním, konceptualizací a kategorizací a výsledky případové studie jsem došla k závěrečné struktuře kategorií, jimiž jsem vyjádřila požadavky na formativní hodnocení žáků v základních školách při ústavních zařízeních. Navrhla jsem jeho koncepci, která by mohla pomoci i jiným školám při vytváření svých pravidel hodnocení žáků. Zaměřila jsem se především na formativní hodnocení a jeho vliv na sociální rozvoj dětí. Výsledkem je myšlenkové mapa, kterou jsem sumarizovala požadavky na formativní hodnocení ve školách při dětských domovech se školou (viz příloha č. 5.).

5 Analýza podmínek legislativního a kurikulárního rámce formativního školního hodnocení na základní škole

Záměrem této části výzkumu je analyzovat požadavky na formativní hodnocení v projektové formě kurikula a platné legislativě (v rovině státní a školní) na základních školách při dětských domovech se školou a analyzovat formy a metody formativního hodnocení ukotveného ve školních vzdělávacích programech vybraných základních škol, které praktikují metody a strategie formativního hodnocení.

5.1 Analýza podmínek legislativního a kurikulárního rámce školního hodnocení na základní škole při dětských domovech se školou

Vzdělávání všech žáků vyžaduje podnětné a vstřícné školní prostředí s podmínkami, které žákům umožňují rozvíjení vnitřního potenciálu a podporu jejich sociálního začlenění.

Formativní hodnocení je jedním z aktuálních trendů v pedagogickém hodnocení. Ač je pojem formativní hodnocení používán poměrně často, převládá názor, že „*teorie formativního hodnocení není dostatečně propracována a tento pojem není jasně vymezen*“ (Greger, Ježková, 2006, s. 223).

Karel Starý uvádí, že pojem formativní hodnocení se poprvé objevilo na konci 60. let 20. století ve Spojených státech amerických. Za jeho zakladatele je považován B. Bloom, který poukázal na to, že je potřeba rozlišit různé druhy hodnocení výsledků učení žáků podle účelu, ke kterému primárně slouží. Rozlišil hodnocení sumativní a formativní. Jako sumativní bylo označeno hodnocení, které je zaměřeno na výsledky (porovnávání výsledků), a jako formativní takové hodnocení, které je zaměřeno na proces učení a jeho hlavním účelem je zpětná vazba a pozitivní formování žáka (Greger, Ježková, 2006, s. 223).

Požadavky na formativní hodnocení vycházejí z výsledků výstupů projektu Formativní hodnocení (Formative Assessment), který realizovalo Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v programu Schooling for Tomorrow v letech 2002 – 2004 (Greger, Ježková, 2006, s. 222). Zdrojem teoretického zobecnění se stalo devatenáct případových studií nižších sekundárních škol z Anglie, Skotska, Kanady, Austrálie, Nového Zélandu, Finska, Dánska a Itálie. Tyto školy měly s formativním hodnocením zkušenosti a jeho začlenění přineslo prokazatelný efekt (Greger, Ježková, 2007, s. 232).

Závěrečná zpráva výzkumného projektu předkládá tři hlavní důvody pro zavádění formativního hodnocení (Greger, Ježková, 2007, s. 232):

1. zásadně rozvíjí kompetenci k učení
2. zvyšuje celkovou školní úspěšnost
3. podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání.

Požadavky na zavádění formativního hodnocení se postupně promítají i do přijetí zásadních strategických dokumentů a legislativních norem v České republice.

Stanovit koncepci pro formativní hodnocení není jednoduché, přestože se jeho zkoumání věnuje velká pozornost.

Při stanovení koncepce formativního hodnocení nejdříve vycházím z výsledků obsahové analýzy legislativního rámce školního hodnocení v České republice. Předmětem obsahové analýzy se staly dokumenty:

➤ **Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon)**

Hodnocení žáků je ukotveno v §51 – 53 (viz kap. 3.1). V zákonu se pojem formativní hodnocení nevyskytuje. „*Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.*“ A už vůbec se zde nehovoří o hodnocení žáků v ústavní výchově.

➤ **Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (viz kap. 3.1)**

Vyhláška v § 15 a § 16 upřesňuje školní hodnocení:

„(1) Při použití klasifikace se chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnotí na vysvědčení stupni:

- a) 1 - velmi dobré,
- b) 2 - uspokojivé,
- c) 3 - neuspokojivé.

(2) Při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech,

kteře ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.“

Zde jsou uvedeny základní strategie formativního hodnocení, jako jsou zpětná vazba, diferenciacce a individualizace, ale opět se nehovoří o hodnocení žáků v ústavní výchově.

➤ **Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.**

Tento závazný dokument se nezmiňuje o formativním hodnocení, ale pojmenovává zejména formy, podpůrná a vyrovnávací opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

Vyrovňovací opatření jsou určena pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a rozumí se jimi využívání pedagogických, popřípadě speciálně-pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Vyhláška vymezuje rovněž podpůrná opatření pro žáky nadané: využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků. Využití podpůrných a vyrovnávacích opatření směřuje k vytváření vhodných příležitostí k učení.

➤ **Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních**

V tomto dokumentu se uvádí, že účelem dětského domova se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou nebo s uloženou ochrannou výchovou, mají-li závažné poruchy chování, a které nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou.

O hodnocení ve školách při dětských domovech se zde nehovoří, pouze se vymezuje v § 21 opatření ve výchově a zařízením se ukládá stanovit systém hodnocení a opatření ve výchově a zakotvit je ve svém vnitřním řádu.

➤ **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Základní kurikulární dokument zdůrazňuje respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP ZV, 2013, s. 12).

Rámcový vzdělávací plán základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) ukládá zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků, uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky, vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách, výuky prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení (RVP ZV, 2013, s. 6).

„Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní“ (RVP ZV, 2013, s. 9).

V základním vzdělávání se usiluje o naplňování těchto cílů:

- *„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“* (RVP ZV, 2013, s. 9).

Cílem vzdělávání je tedy vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti, což umožňuje učitelům využívat různých výchovných a vzdělávacích strategií.

V kapitole 8 RVP ZV upravuje podmínky pro vzdělávání žáků ve školách při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a umožňuje při tvorbě školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) organizaci vzdělávání podle konkrétních podmínek, vzdělávacích potřeb a možností žáků:

- *„individuální nebo skupinovou péči;*
- *přípravné třídy;*
- *pomoc asistenta pedagoga;*
- *menší počet žáků ve třídě;*
- *odpovídající metody a formy práce;*
- *specifické učebnice a materiály;*
- *pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu;*
- *spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky“* (RVP ZV, 2013, s. 128).

Vzdělávání vycházející z RVP ZV by mělo být podpořeno odpovídajícími podmínkami materiálními, personálními, organizačními a jinými podmínkami. V RVP ZV se uvádí, že zvláště psychosociální podmínky jsou podkladem pro všestranný rozvoj osobnosti žáka (RVP ZV, 2013, s. 133):

- *„vytváření pohody prostředí, zdravého učení a otevřeného partnerství jak mezi žáky a učiteli, tak mezi učiteli a vedením školy;*
- *vzdělávání propojené se skutečným životem – osvojování si toho, co má pro žáky praktický smysl, co vede k praktické zkušenosti;*
- *věková přiměřenost a motivující hodnocení – respekt k individualitě žáků, hodnocení v souladu s individuálními možnostmi a pokrokem, dostatek zpětné vazby, tolerantnost k chybám a omylům;*
- *naplnění potřeb žáků – všestranný prospěch žáka je hlavním momentem v přípravě a realizaci vzdělávání;*
- *příznivé sociální klima – otevřenost a partnerství v komunikaci, úcta, tolerance, uznání, empatie, spolupráce a pomoc druhému, sounáležitost se třídou, školou;*
- *ochrana žáků před násilím, šikanou a dalšími patologickými jevy;*

- *spoluúčast žáků na vzdělávání a životě školy, která přechází do modelu demokratického společenství – budování komunity na principech svobody, odpovědnosti, stability společných pravidel, spravedlnosti, spolupráce;*
- *včasná informovanost o věcech uvnitř školy i mimo ni; respekt k potřebám jedince a jeho osobním problémům. “*

Pro úspěšné vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je nejdůležitějším činitelem učitel, který své žáky, jejich rodinné zázemí i životní peripetie dobře zná, který volí vhodné přístupy a vytváří příznivé společenské klima nejen ve třídě ale i ve škole. Škola musí vycházet ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků a k tomu přizpůsobovat vhodné výukové postupy, organizaci a plánování výuky (VÚP (B), 2007, s. 110).

V tomto dokumentu je hodnocení žáků v ústavní výchově již rámcově upraveno a odkazuje na podrobnější rozpracování při tvorbě ŠVP.

➤ **Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání**

Je to metodický materiál, který vznikl ze zkušeností tvůrců školních vzdělávacích programů a pilotních škol. Je doporučeným návodem pro zpracování ŠVP. Hodnocení žáka ve škole je rozpracováno v jeho kapitole 3.6.1. Dle metodického manuálu je cílem hodnocení poskytnout žákovi zpětnou vazbu, jejímž prostřednictvím získá informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybí. „*Hodnocení žáka vychází ze stanovení jasných cílů a konkrétních kritérií, jimiž lze žákovu činnost a její výsledky poměřovat, na jejichž základě může i žák hodnotit svou práci*“ (VÚP (A), 2007, s. 72).

Hodnocení se má vztahovat k očekávaným výstupům v jednotlivých vyučovacích předmětech a současně s tím i k vytváření klíčových kompetencí. V pravidlech pro hodnocení musí škola ve svém ŠVP vymezit způsoby a kritéria hodnocení. Umožňuje používat kromě klasifikace známkami i slovní hodnocení, bodové nebo procentuální. Pro hodnocení může být jako nástroj použito i žákovské portfolio jako dokumentování žákova pokroku, které přispívá k udržení jeho vnitřní motivace k učení.

„*Kritéria hodnocení žáka je zapotřebí odvíjet od klíčových kompetencí, tj. formulovat je tak, aby se do nich jednotlivé aspekty klíčových kompetencí promítly*“ (VÚP (A), 2005, 76). Z důvodu udržení vnitřní motivace je důležité, aby se do tvorby kritérií zapojili i sami žáci.

Součástí manuálu jsou ukázky z částí školního vzdělávacího programu, které mají sloužit učitelům jako inspirace při zpracování školních vzdělávacích programů.

Pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí je nejcennější vzdělávání v hlavním proudu, tj. společně s majoritní populací. Tedy ve skupině, která je může obohacovat, a současně oni mohou obohacovat ji.

Dle zprávy OECD o hodnocení vzdělávání v ČR (Santiago et. Al., 2012, s. 3) byla v posledních letech v ČR „*role hodnocení jako klíčového nástroje k dosahování kvality a rovnosti ve vzdělávání*“ výrazně posílena. Opatření k hodnocení žáků, učitelů i škol sice existují, ale chybí jejich jasné vymezení tak, aby byla zajištěna jejich konzistence a vzájemná provázanost. Neexistuje totiž ucelený systém hodnocení, který by byl vnímán jako celek a který by viditelně propojoval jeho jednotlivé části.

Z analýzy uvedených dokumentů mi vyplynulo, že existují určitá společná východiska, o která se formativní hodnocení opírá, z mého pohledu jsou ale nejednoznačná i svým způsobem nepřehledná ve stanovení podmínek vzdělávání. V legislativním vymezení se při hodnocení výsledků vzdělávání žáků částečně opomíjejí cílové kategorie, které jsou významné pro rozvoj osobnosti dítěte nejen v oblasti duševního, ale zejména sociálního rozvoje a seberozvoje. Jedná se o klíčové kompetence, které jsou definovány pouze v národním kurikulu RVP ZV.

Mohu tedy konstatovat, že legislativní rámec hodnocení opomíjí skutečnost, že žáka je třeba vnímat jako celistvou osobnost, a to v rámci rodiny, školy a širší společnosti.

5.2 Analýza školních vzdělávacích programů vzhledem k formativnímu hodnocení žáků na základní škole

V této etapě analyzuji a komentuji podmínky, požadavky a strategie formativního hodnocení žáků ukotvených ve školních vzdělávacích programech čtyř vybraných základních škol. Výběr škol byl záměrný, protože tyto školy se prezentují jako školy používající při hodnocení žáků principy formativního hodnocení.

Při obsahové analýze školních vzdělávacích programů jsem si stanovila kritéria:

1. formativní hodnocení je součástí školního vzdělávacího programu
2. formativní hodnocení probíhá v celé škole, nikoli izolovaně v jednotlivých třídách
3. formativní hodnocení je propojeno s výukovými strategiemi
4. školy využívají různé formy hodnocení
5. školy uplatňují principy diferenciací a individualizace v hodnocení
6. školy deklarují ve svých ŠVP spolupráci s rodiči a okolím a poradenskými zařízeními.

Po zpracování výše uvedených kritérií jsem vytvořila myšlenkovou mapu, kterou jsem sumarizovala požadavky na formativní hodnocení ve vybraných školách (viz příloha č. 1.).

Při obsahové analýze školních vzdělávacích programů jsem se zaměřila na to, jakým způsobem vybrané základní školy ve svém školním vzdělávacím programu vymezily pravidla pro hodnocení žáků. Mým záměrem bylo porozumět pojetí formativního hodnocení na prvním stupni základních škol, které se jím prezentují prostřednictvím svého školního vzdělávacího programu, z jakých hodnot vychází, o jaké principy se opírá, jak se projevuje vůči všem aktérům edukačního procesu.

Od spolupracujících škol jsem si vyžádala školní vzdělávací programy a uskutečnila jsem obsahovou analýzu částí, které souvisely s hodnocením žáků. Při analýze jsem se soustředila nejen na kapitoly přímo určené hodnocení žáků, ale zabývala jsem se rovněž analýzou kapitol, které jsou s hodnocením žáků ve velmi úzké vazbě.

Okruhem mého zájmu se staly školy:

- ✓ Základní škola, Praha 2, Londýnská 34 – ŠVP „Svobodná základní škola“
- ✓ Základní škola Klíček, Donovalská 1863/44, Praha 4 – Chodov – ŠVP „Obecně prospěšná společnost“

- ✓ ZŠ Kunratice, K Libuši 7, 148 23 Praha 4 – ŠVP "KUK" (komunikace – učení – kooperace)
- ✓ Základní škola Chrudim, Dr. J. Malíka 958, 537 01 Chrudim – ŠVP „Umět a znát, abychom si v životě věděli rady“

➤ **Základní škola, Praha 2, Londýnská 34**

Základní škola, Praha 2, Londýnská 34 je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Škola sdružuje školu s kapacitou 560 žáků, školní družinu, Školní klub a školní jídelnu. Škola je situována v oblasti Královských Vinohrad s výbornou dostupností městskou hromadnou integrovanou dopravou. Jedná se o budovu s mnohaletou školní tradicí, v minulosti se zde nacházelo gymnázium, mezi jehož absolventy mimo jiné patří i E. Beneš a V. Klaus.

Základními pilíři jejich vzdělávacího programu jsou:

- Integrace výuky jednotlivých předmětů, která má žákům umožnit pochopit svět v co nejširších souvislostech.
- Práce žáků s různými zdroji informací (internet, učebnice, encyklopedie, rozhovory se zajímavými osobnostmi).
- Poznávání individuálních vzdělávacích potřeb žáků a přizpůsobení se jim - věnujeme náležitou pozornost nadaným žákům i žákům se specifickými poruchami učení.
- Slovní hodnocení žáků, které má vystihnout právě individuální pokrok žáka za hodnocené období a pomoci mu v jeho dalším rozvoji.
- Partnerský vztah mezi učitelem a žákem.
- Spolupráce s rodiči, která je nedílnou součástí práce pedagogů školy. Rodič je chápán jako partner, který může pozitivně ovlivnit dění ve škole.
- Rozvoj schopnosti spolupráce a komunikace žáků v pracovním týmu. To je mimo jiné realizováno formou celoškolských projektů a tím, že jednotlivé třídy v rámci ročníku úzce spolupracují.
- Týden jako základní časová jednotka, na kterou je plánována vyučovací činnost.
- Program prevence proti vlivu nežádoucích jevů na žáky a podpora jejich pozitivního sociálního citění.

➤ **Základní škola Klíček, Donovalská 1863/44, Praha 4 – Chodov**

Základní škola Klíček, Donovalská 1863/44, Praha 4 – Chodov je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Škola sdružuje školu s kapacitou 150 žáků a školní družinu.

Jejich cílem je poskytování nadstandardní péče všem žákům školy. Důraz kladou především na vytvoření bezpečného a přátelského prostředí pro děti a pěstování otevřené vstřícné komunikace, založené na vzájemné důvěře, respektu a úctě. Chtějí, aby školní prostředí sloužilo jako centrum setkávání a diskuse mezi žáky, žáků s pedagogy a širokou veřejností. Škola se vyznačuje rodinnou atmosférou. Snížený počet žáků ve třídě umožňuje respektování individuálních potřeb a možností každého žáka. Třídní kolektivy jsou sestavovány vyváženě s cílem maximálního rozvoje žákovy individuality i kolektivu jako celku. Do tříd jsou integrovány děti z odlišných kulturních prostředí, děti s poruchami učení a děti tělesně handicapované.

➤ **ZŠ Kunratice, K Libuši 7, 148 23 Praha 4**

ZŠ Kunratice, K Libuši 7, 148 23 Praha 4 je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Škola sdružuje školu s kapacitou 600 žáků, školní družinu a Školní klub a školní jídelnu.

Vize školy vychází z filosofie programu Škola podporující zdraví – z jejích základních pilířů, které jsou součástí Školního vzdělávacího programu pro ZV „KUK“:

- pohoda prostředí
- zdravé učení
- otevřené partnerství.

Současně vize školy vychází z projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, jehož hlavním cílem je, aby se každý žák uměl co nejlépe učit a aby mu bylo umožněno dosahovat při učení osobního maxima. U žáků tedy chce projekt rozvíjet kompetenci k učení a u učitelů schopnost individualizovat výuku.

Škola ve svém vzdělávacím programu nabízí vysokou kvalitu vzdělávání, uplatňování individuálního přístupu, a tím umožňování úspěšnosti v životě každého žáka a dosažení jeho osobního maxima. Garantuje respektování jasných předem společných vytvořených pravidel a sdílených hodnot, fungování vyvážených, spokojených vztahů a uplatňování otevřených způsobů komunikace. Ve škole podporují týmovou práci, jsou nastaveny kvalitní pracovní podmínky a dodržují se zásady psychohygieny. Podporuje pozitivní přístup ke vzdělávání a vnitřní motivaci všech zúčastněných. Proklamuje svou

transparentnost a otevřenost, ve které existují dobré vztahy mezi všemi partnery ve vzdělávání a myslí i na komunitní projekty.

➤ **Základní škola Chrudim, Dr. J. Malíka 958, 537 01 Chrudim**

Základní škola Chrudim, Dr. J. Malíka 958, 537 01 Chrudim je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Škola sdružuje školu s kapacitou 500 žáků, školní družinu a školní jídelnu.

Filosofie programu klade velký důraz na socializační funkci školy. Je to důraz na vytváření bezpečného klimatu a prostoru pro co největší aktivitu učících se osob. Základem je partnerský vztah mezi žáky a učiteli, mezi učiteli a rodiči založený na vzájemném respektu. V rovině každodenního života jsou eliminovány všechny projevy ponižování dětí a autoritativních postupů dospělých. Žáci jsou naopak přibíráni ke spolurozhodování ve všech relevantních situacích a mají maximálně široký prostor pro vyjádření svých názorů. Velký důraz ve svém programu kladou na rozvíjení vnitřní motivaci žáků. Stěžejním konstrukčním prvkem, který zásadně ovlivňuje jak výběr obsahu učiva, tak i volbu metod je osobnostní a sociální výchova zařazena jako jedno z průřezových témat.

5.2.1 hodnocení analýzy školních vzdělávacích programů vzhledem k zadaným kritériím

1. Formativní hodnocení je součástí školního vzdělávacího programu

Všechny školy ve svém programu škola uvádějí, že smysl jejich práce není v pouhém předávání izolovaných informací a vyžadování jejich následného opakování žáky, že usilují o to, aby žáci o obsahu vzdělávání přemýšleli, aby hledali souvislosti mezi fakty, se kterými se seznamují, a to nejen v rámci jednoho vzdělávacího oboru. Tento přístup chápou jako cestu k přetavení znalostí a vědomostí v dovednosti, postoje a kompetence. Cílem výchovně-vzdělávací činnosti a aktivit škol je vychovat zdravě sebevědomého žáka, který si osvojil potřebné strategie učení a na jejich základě byl motivován k celoživotnímu učení, který tvořivě myslí a řeší přiměřené problémy, účinně komunikuje a spolupracuje, chrání své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, je ohleduplný a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, uvědomuje si své schopnosti a reálné možnosti a uplatňuje je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

Velký důraz kladou na hodnocení svých žáků. Hodnocení žáků chápou jako zpětnou vazbu, kterou žáci, jejich zákonní zástupci, ale i pedagogové získávají informace o tom, jak se žákům daří na jejich vzdělávací cestě. ZŠ Malíka pravidla pro hodnocení uvádí mottem „...ve škole přece nejde o to, abychom věděli, co žáci vědí, ale aby žáci věděli.“ Všechny školy hodnocení žáků podrobněji rozvádí ve svých klasifikačních řádech.

2. Formativní hodnocení probíhá v celé škole, nikoli izolovaně v jednotlivých třídách

Základem pro formativní hodnocení všechny školy považují partnerský vztah mezi žáky a učiteli, mezi učiteli a rodiči založený na vzájemném respektu. V rovině každodenního života jsou eliminovány všechny projevy ponižování dětí a autoritativních postupů dospělých. Žáci jsou naopak přibíráni ke spolutřídění ve všech relevantních situacích a mají maximálně široký prostor pro vyjádření svých názorů.

Za základní podmínku kvalitního učení považují bezpečné prostředí a pozitivní sociální klima. Patří sem vyvozování pravidel společně s dětmi, stanovování mezí a limitů neautoritativními a nerepresivními způsoby i každodenní systematický a záměrný rozvoj komunikačních a sociálních dovedností dětí. Nosnými východisky jsou i rozvoj sociálních a komunikačních dovedností a rozvíjení vnitřní motivace. Stěžejním konstrukčním prvkem, který zásadně ovlivňuje jak výběr obsahu učiva, volbu metod i hodnocení je průřezové téma

Osobnostní a sociální výchova. Péče o vztahy dětí ve třídě a rozvoj dovedností (především klíčové kompetence sociální a komunikační) jsou realizovány neustále, prakticky během veškerého času, který dítě ve škole či v mimo vyučovacích aktivitách stráví, nikoliv jen v předmětech, které mají k této problematice blíže. Důraz je kladen na budování sebeúcty, vzájemné úcty a důvěry. Velká pozornost je věnována rozvoji schopnosti diskutovat, komunikovat a dovednosti řešit problémy a konflikty. Důležitá je podpora zkoumání a uvědomování si vlastní osobnosti, což směřuje k tomu, aby se děti vnímaly s vědomím svých individuálních odlišností a také se tak přijímaly.

Ve školách pracují Školní parlamenty, jejichž prostřednictvím se žáci podílejí na řízení školy. Mají možnost dávat podněty a připomínky k životu a organizaci školy, navrhuji a sami organizují své vlastní projekty a soutěže.

3. Formativní hodnocení je propojeno s výukovými strategiemi

Mezi výukové a vzdělávací strategie zařazují školy skupinové učení a problémové vyučování, které vedou k rozvoji kompetence pracovní, komunikativní, sociální, personální a k řešení problémů.

Učitelé využívají konstruktivistický postup. Samotné kompetence si zde buduje sám žák a učitel navozuje takové situace, ve kterých si žák uvědomuje nejen to, co již ví, ale také to, co ještě neví, a je motivován k tomu, aby si vědomosti, dovednosti doplnil, případně upravil. Schopnosti, dovednosti a znalosti musí být při učení propojeny souvislostmi s velkými přesahy do jiných oblastí a k tomu využívají vrstevnické vyučování. Učitel se žákem (žáky) dohodne na tématu, které bude (budou) prezentovat jiným žákům. Učitel přitom plní funkci poradenskou.

Samozřejmostí je vytvářet bezpečný prostor pro prezentování, formování i případnou korekci postojů žáků k nejrůznějším otázkám, skutečnostem, které se jich týkají. K této strategii bezesporu patří komunitní kruh v nejen v rámci třídy, ale i ročníku.

Významnou vyučovací metodou jsou pedagogické projekty. Touto metodou vedou žáky k samostatnému zpracování zadaných úkolů, díky čemuž žáci získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Ve školách realizují různé druhy projektů – celoškolní, ročníkové, celoroční, střednědobé, krátkodobé. Jejich prostřednictvím se snaží rozvíjet i vztahy mezi žáky navzájem.

Výklad je kombinován s využíváním dosavadních znalostí žáků – žáci sumarizují, co již o tématu vědí, vyučující pak doplní chybějící informace. Diskuse je běžně používanou metodou.

Dalším způsobem, který umožňuje žákům pohlížet na svět a lidskou společnost globálně, je vzdělávání v souvislostech. Ty nejsou vždy předkládány jako hotové a neměnné, žáci je objevují aktivně vlastní činností. Tento přístup je realizován v rámci integrovaných předmětů a aktivního vytváření mezipředmětových vztahů. Také tento postup rozvíjí všechny klíčové kompetence stanovené RVP ZV.

Všechny uvedené strategie nejsou jedinými, ale jsou nejčastěji používané ve všech školách.

4. Školy využívají různé formy hodnocení

Ve vybraných školách jsou používány různé formy hodnocení.

V ZŠ Londýnská je základním způsobem hodnocení slovní, včetně vysvědčení za první i druhé pololetí ve všech ročnících. Ve svém hodnocení deklarují, že výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům vzhledem ke vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a označení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Průběžné slovní hodnocení je ústní a písemné.

Vedle vysvědčení dostává každý žák školy závazně minimálně jedenkrát v každém pololetí souhrnné hodnocení svého prospěchu slovní nebo grafickou podobou. U textu očekávaného výstupu, který je hodnocen, je graficky vyznačena úroveň, kterou by měl žák na konci školního roku, k datu, ke kterému je průběžně hodnocen, a kterou žák v jeho osvojování k datu, ke kterému je hodnocen, skutečně dosahuje.

Toto hodnocení má tu výhodu, že je na něm možné vyznačit také situaci, kdy žák dosahuje úrovně, která přesahuje očekávání. Dále je možné z něj vyčíst, zda byl již očekávaný výstup celý „probrán“, nebo mu bude ještě věnován nějaký čas. Tento údaj je možné vyčíst ze vzdálenosti mezi maximální mírou naplnění a očekáváním k datu hodnocení. Čím je rozdíl mezi těmito údaji větší, tím více času bude ještě očekávanému výstupu věnováno. Žák i jeho zákonní zástupci tak mají lepší přehled o času, který žák má pro případné vylepšení svého hodnocení.

Dále jsou žáci průběžně hodnoceni za plnění dílčích úkolů slovně, graficky a poměrným vyjádřením (bodové hodnocení). Zásadně neklasifikují, protože tato forma hodnocení popírá principy formativního hodnocení.

V ZŠ Klíček jsou formou slovního hodnocení hodnoceni, ve všech předmětech všichni žáci 1. - 3. ročníku, žáci 4. ročníku jsou hodnoceni slovně i známkou (kombinované hodnocení).

V ZŠ Kunratice se hodnotí klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Jiné formy hodnocení nerozvádí.

V ZŠ Malíka se pro hodnocení žáků všech ročníků prvního stupně se používá slovní hodnocení. Toto slovní hodnocení je souhrnnou písemnou zpětnou vazbou o tom, co dítě zvládlo při osvojování konkrétních dovedností, vědomostí a návyků. Poskytuje také informaci o cílech vzdělávání pro další období. Ve čtvrtém a pátém ročníku se při hodnocení souhrnnějších prací doplňuje slovní hodnocení procentovým vyjádřením úspěšnosti žáka. Ta se může pohybovat v rozmezí 0% až 100%.

Vedle hodnocení učitelem je ve všech školách prosazováno i sebehodnocení žáků písemnou i ústní formou a je pokládáno za jednu z kompetencí získávaných v průběhu vzdělávání. K sebehodnocení vedou žáky již od 1. ročníku a sebehodnocení je součástí průběžného i celkového hodnocení prospěchu a chování žáka

ŠVP ZŠ Londýnská se o sebehodnocení zmiňuje velmi stroze. Do sebehodnocení zařazují i hodnocení práce ve skupině po ukončení skupinové práce.

V ZŠ Klíček používají ústní formu sebehodnocení, které je součástí zkoušení, rozborů testů a písemných prací, reflexí žáků při individuálních konzultacích a písemnou formu hodnocení, která je součástí reflexí žáka ve Školníčku či portfolio.

V ZŠ Kunratice je sebehodnocení rovněž prováděno systematicky celý školní rok. Pro záznam slouží týdenní plány, žákovské knížky a dále jsou připravovány různé evaluační listy doplňující předmětová (projektová) portfolio, do kterých je možné zaznamenávat jak hodnotící a sebehodnotící ocenění žákových dovedností a schopností, tak klasifikované nebo jinak hodnocené výkony žáka. Rovněž sebehodnocení a hodnocení v těchto knížkách a listech je obvykle prováděna na úrovních žák, učitel, rodič.

V ZŠ Malíka se pro sebehodnocení žáků a pravidelné poskytování písemné zpětné vazby třídním učitelem nebo dalšími vyučujícími používají v 1. – 4. ročníku týdenní plány pro žáky. Ty obsahují stručný výčet učiva a úkoly pro daný týden, místo pro vyjádření žáka,

jak si myslí, že si učivo osvojil, a komentář učitele k témuž. Od pátého ročníku používají žáci školní diáře a na sebehodnocení a hodnocení třídní učitelkou i dalšími vyučujícími se používají hodnotící listy.

Ve všech školách jsou podklady pro hodnocení žáka získávány podobně, prostřednictvím žákovského portfolia, prostřednictvím komunikace učitel – žák, z výsledků skupinové práce, z hodnocení spolupráce ve skupině, z hodnocení zpracovaných výstupů, individuálních písemných úkolů, individuálního písemného ověřování, ze standardizovaných testů SCIO, CERMAT, Kalibro a ze sebehodnocení žáka.

Hodnocení provádí třídní učitel na základě podkladů celého týmu učitelů, kteří daného žáka učí v hodnoceném období.

5. Školy uplatňují principy diferenciací a individualizace v hodnocení

Základním východiskem všech škol je chápání třídy jako heterogenního společenství, v němž má každý jeho člen vlastní potřeby a právo na jejich uspokojování a současně schopnost přijmout odlišnost a jedinečnost každého žáka a vnímat je jako obohacení, jako výzvu k růstu všech zúčastněných. Podle potřeby jsou v souladu s vlastním ŠVP pro žáky zpracovávány Individuální vzdělávací plány, ve kterých je uplatňován princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem a metod výuky. Při uplatňování všech těchto možností vyučující postupují velmi individuálně, s využitím všech dostupných informací, zejména informací z odborných vyšetření a ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka. V souladu s partnerským vztahem k dětem dodržují zásadu, že žáci nesmí být překvapováni, ale naopak musí vědět, co mají ovládat a z čeho a jak budou zkoušeni. Nedílnou součástí je možnost výběru – např. výběr úkolů, jejich počet, určit si čas, do kterého něco zpracují apod. To pomáhá vycházet vstříc individuálním předpokladům žáků, jejich tempu i způsobu učení.

Školy rovněž uplatňují odlišení hodnocení žáků v předmětech s převahou teoretického, výchovného a praktického zaměření.

Školy deklarují, že není jejich prioritou učit vzdělávací obory, ale děti. To znamená, že se nesnaží se přizpůsobit děti učivu, ale naopak učivo podávat s maximálně možným zohledněním individuálních potřeb jednotlivých žáků, včetně žáků se specifickými poruchami učení či jinými handicapy i žáků mimořádně nadaných. Tedy že poskytují možnosti individualizace a diferenciací ve výuce všem žákům např. volbou pořadí úkolů, zpracováním pokusů vlastním tempem, volbou preferovaného způsobu záznamu, výběrem místa, umožněním práce individuálně či ve skupině atd.

ZŠ Kunratice praktikuje u 1. tříd „Párovou výuku“, což je práce dvou a více vyučujících, kteří společně plánují, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu učících se ve stejném čase.

Pokud výuka dokáže reagovat na žákovy jedinečné potřeby, každý žák se může učit a být ve škole úspěšný. Aby byl tento cíl dosažen, je nutné ze strany učitele poznat každého žáka, vytvořit náležité učební klima ve třídě a diferencovat výuku podle potřeb žáků.

6. Školy deklarují ve svých ŠVP spolupráci s rodiči a poradenskými zařízeními

V ZŠ Londýnská jsou rodiče o průběhu vzdělávání žáků informováni průběžně. Velký význam přikládají osobním setkáním zákonných zástupců a pedagogů. Pravidelně probíhají třídní schůzky, které mají jednu ročně podobu „tripartitního setkání“. To znamená, že se v domluveném čase sejdou třídní učitel, zákonný zástupce (nebo zástupci) žáka a žák. Toto složení umožňuje najít a pojmenovat případné problémy žáka a následně dohodnout, jaké konkrétní kroky pro jejich odstranění žák, pedagogové a zákonní zástupci podniknou. Třídní učitel má na toto setkání připraveny informace a podklady od všech vyučujících, kteří daného žáka vyučují. Vedle třídních schůzek nabízí škola možnost konzultací s jednotlivými vyučujícími. Zákonní zástupci se také mohou osobně účastnit výuky.

Druhým základním prostředkem komunikace mezi školou a zákonnými zástupci jsou Záznamníky z Londýnské. Jsou zkonstruovány a vtištěny pro každý ročník zvlášť. Obsahují listy pro vzájemnou komunikaci mezi zákonnými zástupci žáka a školou, omluvný list, prostor pro průběžný záznam prospěchu žáka a také podle vyučovacích předmětů rozdělený úplný výčet všech očekávaných výstupů, kterým se budou žáci v daném školním roce věnovat. U textu každého očekávaného výstupu jsou schody, do kterých vyučující v závazných termínech minimálně třikrát ročně zaznamenávají prospěch žáka (míru naplnění daného výstupu). Zákonní zástupci tak mají prokazatelně souhrnné informace o prospěchu žáků.

ZŠ Klíček se snaží naplňovat principy fungování komunitní školy. Při výchově a vzdělávání žáků úzce spolupracují s rodinou. Jedenkrát za pololetí organizují třídní setkání rodičů žáků s třídním učitelem. Nejméně jedenkrát za pololetí se konají konzultace o prospěchu a chování jednotlivých žáků, které probíhají ve složení žák – rodiče – učitel. Rodiče mají právo po dohodě s vyučujícím navštívit vyučování a podílet se na přípravě a průběhu výuky. Jiné formy informování rodičů škola ve svém ŠVP neuvádí.

ZŠ Klíček podporuje žáky se speciálně vzdělávacími potřebami realizací intervenčních činností, má školní poradenské pracoviště, které zajišťuje individuální práci se žákem nebo skupinou žáků nad míru běžné výuky, a to nejčastěji formou speciálně pedagogické péče.

ZŠ Kunratice informuje rodiče o prospěchu a chování prostřednictvím pravidelných informativních odpolední, týdenních plánů, žákovského diáře, žákovské knížky a předmětového portfolia. Další informace jsou rodičům k dispozici na webových stránkách školy, v časopise Školní zpravodaj a Školní bulletin. Ve škole pracuje Spolek Patron, který je dobrovolným, nevládním, neziskovým spolkem sdružujícím rodiče a zákonné zástupce, kteří se zajímají o vzdělávání a výchovu, práci a rozvoj základní školy. Tento spolek zprostředkovává přenos informací mezi školou a rodiči, připravuje a pořádá kulturní akce a komunitní programy a spoluvytváří nabídky volnočasových a vybraných aktivit pro děti a mládež.

Při ZŠ Kunratice pracuje středisko volného času, které nabízí dětem a rodičům velmi pestrout nabídku kroužků, která umožňuje smysluplně prožít volný čas.

V ZŠ Malíka jsou dvakrát ročně svolávány rodičovské schůzky a jejich náplní jsou především informace o životě třídy, organizační věci, projednání aktuálních záležitostí týkajících se třídy jako kolektivu. O studijních výsledcích a chování žáka jsou rodiče podrobně informováni na předem vypsanych individuálních konzultacích za přítomnosti dítěte, v případě potřeby na mimořádně domluvené konzultaci. Rodiče žáků prvního stupně dostávají pravidelné informace prostřednictvím týdenních plánů pro žáky, v pátém ročníku prostřednictvím školních diářů, hodnotících listů a on-line žákovské knížky.

Při škole je ustaveno občanské sdružení Klub rodičů a přátel, v němž jsou zástupci rodičů všech tříd, a které se schází pravidelně dvakrát ročně podle potřeby před nebo po třídních schůzkách.

Ve všech školách během školního roku dochází k neformálním setkáním dětí, rodičů a zaměstnanců školy.

Do vzdělávacího procesu je ve školách pravidelně zakomponována i spolupráce s mnoha dalšími institucemi, které přináší další rozvoj žákům i pedagogům. Mezi mnoha organizacemi vybírám např.: Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogická centra, Policie ČR, atd.

Shrnutí

Z mého pohledu se všechny základní školy ve svém hodnocení žáků opírají o základní principy formativního hodnocení:

- stanovit cíle a vysvětlit žákům, jaké jsou cíle učení se a jaká jsou kritéria úspěchu;
- organizace a vedení diskuse, kladení otázek a určování úkolů, které poskytují informace, zda a jak se žáci učí;
- poskytnout žákům takovou zpětnou vazbu, která jim pomůže získat výrazněji lepší výsledky;
- podpora žáků, aby se stali autory procesu vlastního učení se, přebírali tak zodpovědnost za své učení;
- vést k sebehodnocení;
- umožnit žákům vzájemné využívání svých znalostí a dovedností a vzájemné hodnocení;
- uplatňovat principy diferenciací a individualizace v hodnocení;
- spolupracovat s rodiči na dalším vzdělávání jejich dítěte;
- partnerský vztah mezi všemi aktéry života školy;
- vytvářet bezpečné a pozitivní sociální klima.

Ve všech školách se neoddělují děti se speciálními vzdělávacími potřebami od dětí bez nich. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, s poruchami učení i chování, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti. Učitelé se všem dětem věnují rovnocenně, nikomu více ani méně. Inkluzivní přístup ve všech uvedených školách považují za velký přínos pro všechny žáky.

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami se tak mohou plně zapojit do sociálních vztahů a aktivit školy, kterou navštěvují. A právě formativní hodnocení napomáhá k rozvíjení sociálních dovedností všech žáků, učí je týmové práci, jak mezi sebou navazovat kontakty, jak spolu vycházet přesto, že každý má jiné schopnosti. Děti se učí respektovat a pozitivně hodnotit odlišnosti a schopnosti, které každé dítě do kolektivu přináší a přispívá současně k tomu, že se v nich rozvíjí pocit sounáležitosti.

6 Případová studie hodnocení žáků ve Výchově léčebném oddělení v Přestavlkách

6.1 Výzkumný problém, záměr výzkumu, a výzkumné otázky

Hodnocení dětí s ústavní či ochrannou výchovou je specifické v tom, že tyto děti mají diagnostikovanou poruchu chování, kterou lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni jeho věku nebo svých rozumových schopností. Jde o chování, které v různé míře, opakovaně a dlouhodobě narušuje sociální nebo právní normy v dané společnosti. Závažnou překážkou navázání a udržení přijatelných vztahů s lidmi bývá nedostatek empatie, egoismus a neschopnost sebeovládání. Děti s poruchami chování bývají nadměrně koncentrováni na svou osobu a na uspokojování vlastních potřeb. Nechápu, že je nutné přizpůsobit se určité normě pro uchování dobrých vztahů mezi lidmi. Důvodem může být i to, že sami takové chování ve své rodině nezažili.

Hodnocení dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní či ochranné výchovy není jednotné, vyplývá z vnitřního řádu každého zařízení a přitom je pro děti s poruchami chování nejdůležitějším prvkem při jejich resocializaci. Systémy hodnocení by měly být pro děti motivujícím prvkem a pro pedagogické pracovníky pomůckou při zhodnocování vývoje dítěte. Proto se ve své práci zabývám otázkou, jaký vliv může mít formativní hodnocení na jejich edukaci a sociální rozvoj.

Případová studie, kterou předkládám v této části své práce je v úzkém vztahu s výzkumným cílem. Mým záměrem bylo prozkoumat, jak přispívá formativní hodnocení k prosociálnímu chování žáků, co se odehrává ve třídách v době výuky, a to vše z pohledu aktérů života školy při DDŠ. S pedagogickými pracovníky této školy jsem získané výsledky průběžně konzultovala a motivovala je k úvahám nad významem formativního hodnocení.

Abych získala bohatší a vyváženější obraz o formativním hodnocení v terénu, zaměřila jsme se na jeho pojetí z několika úhlů pohledu: z pohledu učitelů, vedení školy a žáků (triangulace zdrojů dat). V této fázi výzkumu mě záměr vedl k formulaci výzkumné otázky: **Jak se uplatňuje formativní hodnocení v této základní škole a jakou měrou se podílí na sociálním rozvoji jejich žáků?**

Základní výzkumnou otázku jsem rozložila do pěti dílčích podotázek:

- Jaké metody a strategie formativního hodnocení učitelé používají?
- Jak učitelé hodnotí klíčové kompetence, především kompetence sociální?
- Shodují se názory učitelů a žáků na problematiku formativního hodnocení?

- Jak reflektují vybrané metody a techniky formativního hodnocení žáci?
- Jak souvisí spolupráce školy s rodiči a externím prostředím s formativním hodnocením?

6.2 Charakteristika šetření

Ke svému výzkumnému problému jsem použila kvalitativně orientovaný výzkum. Při sběru dat jsem využila polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otázkami - tazatelské schéma (viz tabulky č. 1 - 6). Pro komplexní pohled na danou problematiku jsem oslovila učitele, vedení školy a samozřejmě i žáky (triangulace zdrojů dat).

Některé otázky byly shodné pro vedení školy i učitele, jiné byly naopak rozšířeny, abych získala víceúrovňový pohled na zkoumaný jev a z úrovně školy se dostala hlouběji na úroveň třídy.

Rozhovoru v rozsahu potřebných témat s cílem získat výpovědi ke stanoveným cílům výzkumu se zúčastnilo celkem 18 žáků a 5 učitelů a vedoucí VLO.

Rozhovor s žáky trval 45 minut. Setkání probíhalo v kruhu pro navození pocitu blízkosti a lepší atmosféry. K dispozici jsme měli společenský sál, abychom nebyli nikým rušeni. Předem jsme si společně stanovili pravidla pro komunikaci, což nebyl problém, protože s žáky praktikují dramatické lekce a určité návyky pro dodržování pravidel již mají osvojeny. Pro uvolnění atmosféry jsme si zahráli hru. Poté jsme usedli do kruhu a startovací otázkou jsem zahájila prostor pro diskuzi. Pro žáky jsem měla připraveny otázky v písemné podobě na kartičkách, jimiž byl řízen obsah diskuse. Jeden žák otevíral diskusi k otázce, kterou si zvolil zcela náhodným výběrem kartičky položené uvnitř kruhu. Pořadí karet nebylo pevně fixováno, jejich volba imitovala hru a záleželo na dětech, kterou kartu si zvolí. Na položenou otázku odpovídal nejprve žák, který si ji zvolil, a poté si ji předávali po kruhu a odpovídali i ostatní. Respektovali jsme pravidlo, že žák nemusí odpovédět, pokud nechce.

Rozhovor s vedoucím VLO jsem vedla po předešlé domluvě ve stanoveném termínu. Rozhovory s učiteli probíhaly průběžně bezprostředně po uskutečněním pozorování jejich výuky.

Pozorování probíhalo v časovém rozmezí školního roku 2013/2014. Vytvořila jsem si pozorovací arch (viz příloha 2.), do něhož byly vybrány relevantní, posuzovatelné a pozorovatelné parametry sledované oblasti a zapisovány zápisky pořizované v průběhu navštívených hodin. Zaměřila jsem se na pozorování výuky ve všech vyučovacích předmětech a ve všech třídách (celkem 5 tříd). Zúčastnila jsem se 27 vyučovacích hodin.

Pozorovací systém obsahuje celkem 49 indikátorů vztahujících se k vzájemnému respektu, spolupráci, bezpečnému prostředí, k reflexi výuky a hodnocení žáků jako podpoře individualizace a diferenciaci a k podpoře výuky. Indikátory byly hodnoceny na

sedmistupňové škále 1 – vůbec ne, 2 – minimálně, 3 – spíše ne, 4 – ani ano, ani ne, 5 – spíše ano, 6 – téměř maximálně, 7 – zcela ano.

Tabulka č. 1 – Tazatelské schéma – Vzájemný respekt

Sledované kategorie rozhovoru	Otázky pro vedení školy	Otázky pro učitele	Otázky pro žáky
Startovací otázka	✓ Vnímáte nějaká slabá místa ve škole ve vztahu k hodnocení žáků?		✓ Jakou máte momentálně náladu?
Vzájemný respekt	<p>✓ Jak byste vyjádřili vztah mezi vedením školy a pedagogickými pracovníky?</p> <p>✓ Jakým způsobem a na jaké úrovni probíhá ve škole mezi pedagogickými pracovníky výměna zkušeností, materiálů, informací?</p> <p>✓ Existuje nějaká oficiální podpora této výměny?</p>	<p>✓ Jak byste vyjádřili vztah mezi vedením školy a pedagogickými pracovníky?</p> <p>✓ Jakým způsobem a na jaké úrovni probíhá ve škole mezi pedagogickými pracovníky výměna zkušeností, materiálů, informací?</p> <p>✓ Jak byste vyjádřili vztah mezi vámi a svými žáky?</p>	<p>✓ Myslíte si, že je dobré, že jsme každý jiný?</p> <p>✓ Jak byste vyjádřili vztah mezi vaším učitelem a Vámi?</p> <p>✓ Jak byste vyjádřili vztah mezi sebou?</p> <p>✓ Líbí se vám, jak vás učitelé oslovují? Chtěli byste to jinak?</p>

Tabulka č. 2 – Tazatelské schéma – Bezpečné soužití

Sledované kategorie rozhovoru	Otázky pro vedení školy	Otázky pro učitele	Otázky pro žáky
Bezpečí soužití	✓ Na co se soustředíte ve svém programu prevence? Kdo ho zpracovává? Jak je realizován?	<p>✓ Existují ve třídách pravidla společného soužití? Pokud ano, jak vznikají?</p> <p>✓ Jak se s nimi pracuje ve výuce?</p> <p>✓ Obrací se na Vás žáci s problémy, které potřebují řešit? Pokud ano, čeho se týkají a jak je řešíte?</p>	<p>✓ Jaká pravidla platí u vás ve třídě?</p> <p>✓ Co se děje, když někdo pravidla porušuje?</p> <p>✓ Pokud máte nějaký problém, jak nebo s kým ho řešíte?</p>

Tabulka č. 3 – Tazatelské schéma – Vzájemná spolupráce

Sledované kategorie rozhovoru	Otázky pro vedení školy	Otázky pro učitele	Otázky pro žáky
Vzájemná spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jak byste popsali spolupráci mezi pedagogickými pracovníky ve vztahu k výuce a organizování akcí školy? ✓ Probíhá v pedagogickém sboru společná reflexe výuky? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jak byste popsali spolupráci mezi pedagogickými pracovníky ve vztahu k výuce a organizování akcí školy? ✓ Jakým způsobem podporujete vzájemnou spolupráci mezi žáky? ✓ Jak a co hodnotíte při kooperativním vyučování? ✓ Učíte někdy v týmu? Popište vaši společnou činnost. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Spolupracujete ve třídě? Jakým způsobem a kdy? ✓ Jak byste popsali pomoc žáků v rámci své třídy? ✓ Můžete si při vyučování pomáhat? Pokud ano, v jakých situacích? ✓ O čem všem můžete ve třídě rozhodovat?

Tabulka č. 4 – Tazatelské schéma – Reflexe výuky a hodnocení žáků

Sledované kategorie rozhovoru	Otázky pro vedení školy	Otázky pro učitele	Otázky pro žáky
Reflexe výuky a hodnocení žáků jako podpora individualizace a diferenciac	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jak byste pojmenovali hodnoty, z nichž vzdělávání ve škole vychází? ✓ Jak se vám daří naplňovat vizi školy? ✓ Zjišťujete, jak se pedagogové cítí, co potřebují ke své práci? Pokud ano, jakým způsobem. ✓ Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni, co je předmětem hodnocení? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zjišťujete, jak se žáci ve škole cítí, co si myslí o výuce? Pokud ano, jakým způsobem. ✓ Jaké prostředky používáte při hodnocení vzdělávacích činností a chování žáků? ✓ Využíváte i jiných pomocných mechanismů hodnocení? Jakých a proč? ✓ Jakým způsobem stanovujete kritéria hodnocení žáků? ✓ Jak hodnotíte klíčové kompetence, především sociální? ✓ Využíváte nějak odlišnosti mezi žáky v procesu výuky? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zajímají se učitelé o to, co si myslíte o výuce a jak se ve škole cítíte? ✓ Jak probíhá hodnocení vaší práce a výsledků? ✓ Jste hodnoceni i jinak než známkami? ✓ Máte možnost hodnotit sami sebe nebo i navzájem mezi sebou?

Tabulka č. 5. – Tazatelské schéma – Podpora výuky

Sledované kategorie rozhovoru	Otázky pro vedení školy	Otázky pro učitele	Otázky pro žáky
Podpora výuky	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jak byste posoudili vybavenost pomůckami pro rozmanitou populaci žáků své školy? ✓ Poskytujete pedagogickým pracovníkům příležitost k sebevzdělávání nebo rozšiřování jejich odbornosti? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jaké pomůcky máte k dispozici pro žáky se SVP? ✓ Pracujete nějakým způsobem s cíli žáka, jejich hodnocením? (sebehodnocením?) ✓ Upravujete nějakým způsobem žákům vzdělávací obsah? ✓ Můžete popsat svoji diagnostickou činnost ve třídě? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Používáte pomůcky, které vám pomáhají při učení? Pokud ano, jaké? ✓ Kdo vám na škole nejvíc pomáhá ✓ Myslíte si, že všem se pomáhá, aby dosahovali co nejlepších výsledků? ✓ Děláte ve třídě všichni stejné úkoly, nebo některé děti mají úkoly jiné?

Tabulka č. 6 – Tazatelské schéma – Spolupráce s rodiči a externím prostředím

Sledované kategorie rozhovoru	Otázky pro vedení školy	Otázky pro učitele	Otázky pro žáky
Spolupráce s rodiči a externím prostředím	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jaké příležitosti mají rodiče pro diskusi o pokroku svého dítěte, různých problémech i otázkách, které je zajímají? ✓ Kdy a za jakých podmínek se mohou zákonní zástupci žáka zúčastnit výuky? ✓ Na jaké úrovni probíhá spolupráce s externím prostředím? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mohou se zákonní zástupci žáka přítomni při výuce? Jakým způsobem je to umožněno? Jak je to využito? ✓ Jaké příležitosti mají rodiče pro diskusi o pokroku svého dítěte, různých problémech i otázkách, které je zajímají? ✓ S jakými odborníky spolupracujete? ✓ Organizujete akce i mimo školu? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jste v kontaktu se svými rodiči? Jakým způsobem? ✓ Účastníte se akcí i mimo školu?

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku pro rozhovory a pozorování

Pro realizaci této fáze výzkumu jsem zvolila základní školu ve Výchovně léčebném oddělení (dále jen VLO) v Přestavlkách, které je odloučeným pracovištěm Dětského domova se školou v Chrudimi, a které má jisté charakteristiky společné s vybranými případy. Ve VLO v současné době pracuji jako učitelka.

Dětský domov se školou, středisko výchovné péče a základní škola, Chrudim, Čáslavská 624 je školské zařízení zřízené podle školského zákona č. 561/2004Sb. a zákona o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních č. 109/2002Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Je právním subjektem zřízeným MŠMT zřizovací listinou č. j. 23 323/10 – 25 ze dne 1. 3. 2002 (změna zřizovací listiny a dodatek č. I ze dne 31. srpna 2010).

Dětský domov se školou, SVP a ZŠ Chrudim je školské zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Je tedy zařízením určeným pro děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a pro děti umístěné na základě předběžného opatření s diagnostikovanými poruchami chování, a to než ukončí povinnou školní docházku nebo přípravu na povolání.

Školské zařízení sdružuje základní školu s celkovou kapacitou 60 žáků.

DDŠ má dvě odloučená pracoviště: Chrudim II, Školní náměstí, kde je umístěno pracoviště Střediska výchovné péče (dále jen SVP) s ambulantní preventivně výchovnou péčí a Přestavlký 2, kde je Výchovně léčebné oddělení, zřízené dle § 13b zákona č. 109/2002Sb. Kapacita tohoto oddělení je 24 dětí z celkové kapacity DDŠ.

Základní škola poskytuje základní vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 odst. 4b/zákona 561/2004Sb.

Škola je rozdělena na dvě části, část Chrudim a část VLO Přestavlký. Část Chrudim má kapacitu 36 žáků a je rozdělena do 5 tříd (žáci starší 12 let), část v Přestavlkách má kapacitu 24 žáků a je rozdělena do čtyř tříd (žáci do 12 let). V obou částech základní školy se vyučuje podle ŠVP Cesta do života č. j. 231/09-I a č. j. 232/9-I pro žáky s mentálním postižením.

Středisko výchovné péče poskytuje ambulantní preventivně výchovnou péči, speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s rizikem poruch chování nebo rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova, osobám odpovědným za výchovu a pedagogickým pracovníkům a zároveň poskytuje intervenci našim žákům.

6.3.1 Hodnotící systém ve Výchovně léčebném oddělení v Přestavkách

Hodnocení žáků vychází ze zákona č. 109/2002 Sb., kde §21 je zaměřen na opatření ve výchově a popisuje také možné postihy za porušování podmínek a řádu DDS.

Hodnocení je součástí ŠVP „Cesta do života“ a vychází z hlavních zásad:

- prostřednictvím hodnocení se usiluje o zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem;
- učitel řídí činnost žáka prostřednictvím hodnocení;
- při hodnocení se nesmí podléhat předsudkům o žákovi;
- hodnocení poskytuje žákovi zpětnou vazbu o procesu učení a jeho výsledcích.

Pro celkové hodnocení se používá klasifikace, ale na žádost rodičů a doporučení Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami používá i hodnocení slovní. Ve škole třídní učitel vypracovává za příslušné pololetí písemnou zprávu o chování a úrovni daných výstupů (viz příloha 3.), která slouží k zaznamenávání pokroků dítěte, dále pak pro potřeby soudů, Diagnostického ústavu a Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) při řešení dalších kroků v edukaci dítěte.

Vzhledem k tomu, že k nám přicházejí děti z disharmonického prostředí, s poruchami chování, s diagnostikovanými poruchami učení, ADHD, se zaměřujeme především na doplnění nedostatků v učivu a rozvíjíme mezilidské formy chování a komunikace mezi lidmi.

Zlepšení komunikace považujeme za klíčovou schopnost pro rozvoj sociálních dovedností. Žák by si měl být vědom toho, že pomocí správné komunikace se vytvářejí, udržují a rozvíjejí mezilidské vztahy.

Ve VLO Přestavky se hodnotí komplexně třikrát denně (noční vychovatel, učitelé, denní vychovatel) formou komunitních kruhů s dětmi, tedy slovně jako zpětná vazba a zápisem do počítačového programu EVIX, aby bylo hodnocení přístupné všem pedagogickým pracovníkům. Na začátku školního roku jak učitelé, tak i vychovatelé vypracovávají na každé dítě Výchovně terapeutický individuální plán (dále jen VTIP, viz příloha č. 4.), ve kterém se stanovují dílčí krátkodobé i dlouhodobé reedukační cíle, jejichž úroveň dosažení se čtvrtletně zhodnocuje. Specifické poruchy učení (dále jen SPU)

Vzhledem k výchovným problémům našich žáků je pro nás prioritou jejich sociální osobnostní rozvoj. Je nutné, aby si nejdříve osvojili potřebné sociální a komunikační dovednosti a návyky a až poté se lze zaměřit na jejich vzdělávání.

Hodnocení žáků se odvíjí od dodržování dohodnutých pravidel soužití ve třídách a školního řádu. Hodnotí se:

- zdvořilost - oslovování, pozdrav, prosba, poděkování, omluva;
- způsob komunikace - nemluví vulgárně, přihlásí se o slovo, neskáče do řeči, mluví věcně, zdrží se osobního útoku;
- respekt k lidem - nevysmívá se druhému, neponižuje ho, nenapadá ho slovně ani fyzicky, bere ohled na druhé, ocení kvality druhého, zapojí ho do činnosti;
- úcta k hodnotám - nepoškozuje majetek, nepůjčuje si věci bez dovolení, zachází s věcmi šetrně a stanoveným způsobem);
- plnění povinností - řádně dochází do školy, dodržuje stanovený čas, plní uložené úkoly, dodržuje organizační pokyny;
- prosazování práv - upozorní na nebezpečné jednání ohrožující život, zdraví nebo práva druhých, ohradí se proti nespravedlivému jednání, zastane se slabšího, uplatňuje demokratické principy v třídní nebo školní samosprávě, je zodpovědný za vlastní chování a jednání.

Žáci jsou cíleně vedeni k sebehodnocení a k sebekontrolě, s chybou či nedostatkem se dále pracuje jako s příležitostí k naučení se řešení problémů. V hodnocení se dodržují zásady a pravidla pozitivního hodnocení (ŠVP Cesta do života, str. 184 – 185).

6.4 Výsledky pozorování a rozhovorů s vedením školy, učiteli a žáky

Základní škola ve VLO Přestavlký je určena pro žáky se soudně nařízenou ústavní či ochrannou výchovou. Žáci převážně pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jejich sociální narušenost se vyznačuje takovými poruchami chování, především v mravní sféře, které se nedají zvládnout běžnými pedagogickými prostředky a vyžadují proto speciální převýchovnou péči. V naší škole jsou pouze žáci tohoto typu, a to je základní a podstatný rozdíl mezi námi a běžnými školami, ve kterých jsou žáci se specifickými poruchami chování (dále jen SPCH) integrováni v běžných třídách. V inkluzivním rámci vzdělávání je intervence směřována k přerušení nežádoucího vývoje chování a k iniciování procesů jeho změny. Zatím co u nás se jedná o reedukaci poruch chování a následnou resocializaci.

Většina učitelů se vyjadřovala, že to je „*běh na dlouhou trať*“.

K otázce, zda pedagogičtí pracovníci vnímají slabá místa ve vztahu k hodnocení žáků, se odpovědi učitelů shodují i s názorem vedoucího VLO, který to komentuje slovy: „*Převažující negativní chování našich žáků a soustředění pozornosti na jejich řešení má vliv na naše vnímání hodnocení. Musím přiznat, že naše pozornost je více zaměřena na hodnocení negativních projevů chování než těch pozitivních. Intenzivněji řešíme slabší výkony žáků než dobré výsledky. Je to ale i důsledkem toho, že naši žáci mají velmi nízké sebehodnocení, se kterým se snažíme naopak pracovat intenzivněji. Jsme si vědomi těchto nedostatků a pracujeme s nimi v rámci supervizních setkávání, kde reflektujeme naši činnost.*“

➤ Pracovníci školy a žáci se vzájemně respektují

Nespornou výhodou naší školy je málo početný pedagogický sbor, který umožňuje úzkou spolupráci. Učitelé zastávají jednotná stanoviska a opatření ve vztahu k dětem a k různým pedagogickým situacím. Vedoucí VLO říká: „*Tím, že škola a rodinné bytčky jsou umístěny v jedné budově, jsou pedagogičtí pracovníci schopni řešit školní i mimoškolní pedagogické situace bezprostředně při předávání si dětí do své péče, společně se domlouvat na svých dalších výchovných strategiích.*“ Učitelé se shodují na tom, že tento jednotný přístup poskytuje dětem pocit jistoty a bezpečí.

Míra spolupráce mezi pedagogy je velká. Ze své praxe mohou potvrdit, že si vzájemně vyměňujeme učební pomůcky, pracovní listy, organizujeme společné akce a projekty, rozebíráme výchovné problémy žáků a navrhujeme intervence. Jak jedna učitelka uvádí: „*Celkově si navzájem poskytujeme velkou podporu.*“

Společně se učitelky shodly na tom, že vzhledem k tomu, že mají ve svých třídách problémové žáky, se kterými musí být v neustálém kontaktu, nemají možnost vzájemné hospitace. *„O své práci však stále diskutujeme, třeba při společné dopolední svačině. Neformálně se setkáváme i mimo školu.“*

Vedoucí říká: *„ Mohu říci, že v našem zařízení panuje pohodová spolupráce. Všichni pracovníci mají možnost se mnou kdykoli konzultovat svoji práci či své potřeby. Navíc se společně scházíme jednou měsíčně na pedagogických poradách, pracujeme v rámci skupinové supervize, scházíme se na metodických schůzkách, kde řešíme konkrétní případy. Rozvíjíme tak své profesní dovednosti, posilujeme vztahy v pracovním týmu a společně hledáme řešení problematických situací.“*

Sama za sebe mohu konstatovat, že vztahy mezi pedagogickými pracovníky našeho zařízení jsou založeny na vzájemném respektu. Nepopírám, že občas dojde i na názorové neshody.

Důležitým akcentem pro naši práci se žáky se SPCH je vytvoření a udržení funkčního vztahu s dítětem. Myslím tím vytvoření prostoru, kde žák bude mít jasno, kde jsou naše hranice a co od něj chceme. Jasně vytvořený prostor totiž dává žákovi pocit bezpečí, který je klíčový pro dobré zvládání úkolů. Jedna učitelka zdůrazňuje: *„Prioritou je, aby se dítě cítilo přijaté, aby vědělo, že neschvaluju, jak se chová, že neschvaluju jeho jednání, ale přesto ho beru a že je důležitý.“* Jiná dodává: *„Každé dítě potřebuje cítit, že pro ostatní něco znamená, tím získává pocit vlastní identity.“*

Ve své třídě mám vyvěšené heslo: *„Každý jsme jiný.“* Všichni žáci, včetně mě, mají svou kartu, na které jsou lístečky, na kterých jsou uvedeny jeho kladné i záporné stránky z pohledu druhých žáků. V průběhu školního roku mají možnost lístečky odstraňovat nebo přidávat, ale musí to zdůvodnit. Pod každou kartou je list, na němž žák dle svého uvážení uvádí, co má rád, jakou hudbu poslouchá, které jídlo mu chutná, v čem je dobrý nebo naopak apod. Vedu tím žáky k tomu, aby respektovali odlišnosti mezi lidmi. Dokazuje to výrok jednoho žáka: *„Je to dobře, že jsme každý jinej, protože já umím hrát fotbal a Petr ho neumí, ale zase umí pěkně kreslit.“*

V jiných třídách pracují se vztahy a vzájemným respektem formou ranních komunitních kroužků.

Celková výzdoba školy a tříd vypovídá o tom, že každý žák zde má své místo. Ve vstupní chodbě je nástěnka s informacemi o dění ve škole, s fotografiemi z pořádaných akcí. Celá výzdoba školy je tvořena výrobky a výkresy dětí. Vystavují se i výstupní produkty

projektů pořádaných ve škole. V prvním patře se společenská místnost, která slouží ke společným setkávání. Je pojata jako rytířský sál, kde probíhá poslední rozloučení se žáky, kteří opouštějí naše zařízení z různých důvodů. Každé dítě, které odešlo, má vystaveno svůj vlastnoručně vytvořený erb.

To, že i ve třídě má každé dítě své místo, dokazuje i uspořádání jednotlivých tříd. Každý žák má své pracovní pomůcky uložené na určeném místě, na nástěnkách jsou fotografie dětí s uvedenými daty narození pro možnost gratulací k narozeninám. Jedna učitelka uvádí: „*Ušila jsem pro každého žáka pytel s jeho jménem, aby si mohly do něj ukládat své cvičební pomůcky. Jednak proto, aby nedocházelo k jejich ztrátám či výměně a také proto, aby věděli, že tu mají něco, co je jen jejich.*“

Všichni žáci jsou oslovováni křestním jménem nebo tak, jak se s učitelem a žáky dohodli. „*Já se jmenuju Pavla, ale líbí se mi, když mi říkají Pájo*“, konstatuje jedna žačka.

Vztahy mezi žáky jsou z převážné části velmi konfliktní. Každé dítě totiž potřebuje uspokojit jinou potřebu. Většinou se však jedná o potřebu prosadit se a potřebu získání pozornosti. Pokud není potřeba uspokojena hned, projeví se to neadekvátním a sociálně nepřijatelným způsobem chování. To vzbudí nelibé pocity ostatních a hned vznikne konfliktní situace. Ve všech třídách se při řešení takových konfliktů postupuje stejně. Pro zklidnění emocí, učitel nabídne žákovi určitou možnost odreagovat se. Například projít se po chodbě, lehnout si na koberec, promluvit si s etopedem, vybit své emoce v tělocvičně apod. Nikdy se konflikt neřeší hned, vždy se nechají emoce doznít, teprve pak učitel situaci řeší z pohledu žáka, druhých a svého. Většinou diskutujeme nad možnými způsoby řešení.

Sami žáci vztahy mezi sebou hodnotí negativně. Všichni sice uvádějí, že jsou kamarádi, ale nepopírají občasné konflikty: „*On mě provokuje a já se pak neudržím. Vadí mi, že je sprostý a někdy se ho bojím. Když se pohádáme, mluvíme na sebe sprostě.*“

Učitelky konstatují, že vztahy se svými žáky berou z profesionálního hlediska. „*Sama víš, že dítě ti je nakloněno, když ho pochválíš nebo mu dáš nějakou odměnu. Pokud ale po něm vyžaduješ plnění nějakého úkolu, tak ti začne vulgárně nadávat, vyhrožuje ti a dělá naschvály.*“ Vztahy se budují dlouhodobě, někdy to skutečně trvá i několik měsíců, než žák k němu projeví důvěru. Děti říkají, že mají rády někoho víc, někoho méně, ale celkově autoritu učitele respektují. Z pozorování bylo patrné, že všechny učitelky v maximální míře využívají principy empatie, otevřenosti a vstřícnosti, mluví klidným a vyrovnaným hlasem.

Občas se stává, že učitelé dosahují vzájemného respektu i tím, že nechávají prožít své žáky roli učitele. Žáci vyučují, vyvolávají žáky, provádějí hodnocení spolužáků,

kontrolují jejich práci, řídí diskuzi. Učitelka konstatuje: „*Tím, že jim dám příležitost procítit svou roli učitele, přispívám k jejich uvědomění si zodpovědnosti a k minimalizování kázeňských problémů ve výuce.*“

Mohu konstatovat, že vzájemný respekt mezi učiteli a žáky se projevuje v různých podobách, vztazích a činech všech aktérů. Dokládám to slovy žáků: „*Mám svou učitelku moc rád, ale někdy mě hrozně štve a já jsem pak na ní sprostěj a pak mě to je líto a mám strach, že mě nebude mít ráda. Naše paní učitelka má ráda srandu, ale ukazuje, tohle je dobrý, ale tohle už moc ne.*“

➤ **Ve škole i třídách je uplatňován princip bezpečného soužití**

Ve všech třídách jsou obálky jak dětí, tak učitelů, do kterých mohou všichni dávat své vzkazy, dotazy pro učitele nebo i anonymně sdělit svůj problém. Učitelé si obálky vybírají po skončení vyučování a z jejich obsahu reflektují svoji činnost, mohou se předem připravit na řešení daných situací a využívají je i pro zpětnou vazbu žákovi. „*Já jim píšu, co si cením na jejich jednání v daný den, co se mi líbilo, co ne a dávám i doporučení.*“, říká učitelka. Většinou do nich vkládají své bezprostřední prožitky, ve většině případů ty pozitivní. „*Někdy mají potřebu řešit vztahové problémy. K tomu jim dáváme příležitost rámci komunitních kroužků formou diskuze, nebo si předvedeme modelovou situaci a hledáme společně řešení.*“ Já se specializuji na dramatickou výchovu, takže využívám k řešení problémů její metody a prostředky. Ve většině případech si připravím dramatickou lekci a přizvu do ní i žáky z jiných tříd, protože jejich problémy jsou obdobné. Skrze prožitek si žáci uvědomují pocity druhých a zažívají je z druhé strany. Hlavně mají možnost se vyjádřit, bez možných důsledků či sankcí. Někdy je dramatická lekce zaměřena na prevenci k rozvinutí nežádoucích výchovných problémů, jindy na řešení konkrétních problémů.

Obálky děti hodnotí: „*Ty obálky jsou fajn, protože tam můžu napsat, co mě štve. Já píšu hlavně paní učitelce, protože mi vždycky poradí. Někdy tam ale kluci píšou sprostárny a myslí si, že to nepoznám. Já třeba paní učitelce poděkuju, nebo napíšu, co se mi líbilo.*“

Schránka důvěry je umístěna i ve vestibulu, aby se mohli žáci vyjadřovat i k dění ve škole, nebo pokud svůj problém nechtějí řešit ve třídě, obrací se o pomoc na etopeda.

Práce s pravidly je ve všech třídách samozřejmostí. Pravidla jsou umístěna na viditelných místech. Na jejich vytváření se podílejí žáci společně a sami si je formulují. Jejich dodržování je důsledně vyžadováno. Na porušení pravidel jsou děti upozorňovány nejen učitelem, ale i samotnými žáky. Důsledky jejich porušování pojmají učitelé shodně. „*Dám jim na výběr dvě možnosti, kterou si zvolí, tu mají. Nechávám jim prostor pro své*

rozhodnutí, aby měli možnost se poučit z těch nesprávně zvolených. Tak dochází postupně k uvědomování a zvnitřňování pravidel. Ale je dlouhodobá záležitost. “

Já sama praktikuji porušování pravidel obdobně, navíc mám kolo důsledků, na kterém si žáci vytácejí trest při drobném porušení pravidel. Například zazpívat písničku, vymyslet hru na přestávku, vyhledat nějakou zajímavost nebo knihu a prezentovat ji ostatním, atd. Je tam i políčko amnestie, což znamená, že trest je mu odpuštěn. Všichni tak mají rovné příležitosti. Práce s pravidly vytváří příležitosti pro vzájemnou komunikaci žáků, učí žáky vyjadřovat svůj vlastní názor a celkově vede k naplnění sociálních a personálních kompetencí.

K tomuto tématu se vyjadřuje i vedoucí VLO: *„Velký význam v primární prevenci má klima školy založené na vzájemné důvěře a bezpečí. V oblasti prevence rizikového chování nabízíme žákům vhodné preventivní aktivity, které jsou součástí školního minimálně preventivního programu. V této oblasti s dětmi pracuje kvalifikovaný metodik. Mezi aktivity mohou zařadit prožitkové kurzy, besedy a přednášky, videoprojekce. Žák by měl porozumět nebezpečím, které souvisí s rizikovým chováním už v mladším školním věku. Špatné je škatulkovat žáky, každý projev rizikového chování řešíme individuálně. Zákazy se nic nevyřeší, proto nezakazujeme, nevyhrožujeme, nemoralizujeme, ale vysvětlujeme. “*

➤ **Škola podporuje spolupráci ve výchovně vzdělávacím procesu mezi všemi jeho účastníky**

„Tím, že jsme malé zařízení, máme ke vzájemné spolupráci velké příležitosti. “ uvádí vedoucí a dále říká: *„Práce učitelů i vychovatelů je propojená, promyšlená a jednotná. Učitelé jsou ve velmi úzkém kontaktu. U vychovatelů je to složitější, protože u každé skupiny dětí se střídají tři vychovatelé. Ale to neznamená, že si informace předáváme pouze na pedagogických radách. Naopak využíváme různé prostředky pro sdílení, jako jsou školníčky, počítačový program Evix, společné komunitní kruhy, supervize, metodické schůzky, neformální setkávání. Reflektujeme tím naši práci, hledáme možná řešení, navrhujeme opatření. “* Učitelé to vnímají stejně.

Ve škole pracuje Žákovská správa. Jednou měsíčně se děti scházejí s vedoucím a etopedem a přinášejí své návrhy a připomínky k životu v zařízení i ve škole. Jejich názory se neberou na lehkou váhu, ale jsou projednávány na pedagogických a metodických poradách pedagogických pracovníků a dle možností jsou přizpůsobovány zájmům dětí.

Vzájemná spolupráce probíhá i ve třídách. Protože naše třídy jsou heterogenní (složené z několika ročníků), probíhá v nich často kooperativní vyučování. Z pozorování

vyplývá, že žáci pracují jak samostatně, tak ve dvojicích nebo společně. Velkou výhodou spatřují učitelky ve vzájemném vyučování. „*Je to velká výhoda, protože starší si upevňují učivo a mladší se učí nápodobou starších, dostávají informace jejich jazykem.*“ Na první pohled je výuka ve třídách chaotická, ale panuje v nich pracovní ruch.

Na dotaz jak učitelé hodnotí žáky při kooperativním vyučování, shodně odpovídali, že hodnotí především kompetence sociální. Jak žák respektuje společně dohodnutá pravidla, jak komunikuje s ostatními, zda naslouchá a respektuje názor druhých, zda vyjadřuje a prosazuje vlastní názor sociálně přijatelným způsobem, zda dokáže poskytnout pomoc či radu. Až poté hodnotí kompetence k učení.

Ve třídách je pravidlo, že pokud žák potřebuje pomoc, požádá nejdříve spolužáka a pak až učitele. Ale odvíjí se to od momentální atmosféry ve třídě.

V jedné třídě v hodině matematiky měli žáci možnost volby úlohy z nabídky. Mohli volit úlohy jednoduché či obtížnější, mohli pracovat na řešení samostatně nebo společně se spolužákem. Záleželo zcela na jejich rozhodnutí. Téměř všichni využili možnost pracovat se spolužákem. Naše děti mají velmi nízké sebevědomí, nevěří si a vyhýbají se neúspěchu. Tato forma spolupráce umožní i těm slabším vyniknout a zažít úspěch.

Systematický rozvoj interaktivních sociálních dovedností dokládají výroky žáků: „*My si pomáháme, ale někdy na to není nálada, třeba když se hádáme. Když pracujeme ve dvojici, tak se střídáme. Když máme nějaký projekt, tak se domlouváme, kdo bude dělat různé věci. Já neumím psát, tak vždycky lepím obrázky. Musíme ale dělat všichni, protože pak to není spravedlivé.*“

Pokud se děti dělí do skupinek, pak je rozdělování náhodné, aby se děti naučily spolupracovat „každý s každým.“ Pro rozdělení do skupin se využívají různé formy, třeba pomocí losování nebo hry. V jedné třídě se žáci dělili do dvou skupin. Byli vybráni dva vedoucí, ostatní se rozdělili do dvojic. Každá dvojice si šepem domluvila nějaká označení stejného druhu (např. jedle a smrk), pak šla k vůdcům a nabízela se: „*Koho si přeješ, jedli nebo smrk?*“ Volil vždy jeden z vůdců (postupně se střídali), koho si vybral, ten šel do jeho skupiny, druhý do druhé. Vznikly tak dvě skupiny. Není to vždy tak optimální. Odvíjí se to od momentální atmosféry ve třídě.

Na otázku zda jsou žáci ochotni spolupracovat s každým, žáci odpovídali: „*Já někdy musím pracovat s Petrem a ten dělá blbosti, takže nám to pak moc nejde. Já si přeju, aby na mě vyšel někdo, s kým bych chtěl být. Někdy nám paní učitelka dovolí pracovat, s kým chci.*“

Jiný žák k tomu hned dodal: „*To ale není spravedlivý, protože někdy jsou pak dva, který to moc neuměj, a pak jsou na tom špatně.*“

Někdy se ve škole praktikuje práce v týmu. To znamená, že se dva učitelé dohodnou na společném tématu a cíli výuky a pracují s oběma třídami současně. Učitelka se k tomu vyjadřuje: „*Vždycky si rozdělíme práci na přípravu hodiny a ve vedení výuky se střídáme. Je to dobré pro navazování vztahů žáků nejen ve třídě, ale i mezi třídami.*“

Po každé skupinové práci téměř vždy následuje reflexe činností a prezentace výsledků společné práce. „*Vedeme žáky k tomu, aby hodnotili výsledek své práce, aby se hodnotili vzájemně a v neposlední řadě i sami sebe a svůj přínos.*“

Z pozorovaných hodin vyplývá, že žáci jsou vedeni nejen k samostatné práci, ale především ke vzájemné spolupráci. Ve většině případech si žáci pomáhají, střídají se a radí si. Ale najdou se tací, kteří o spolupráci nemají zájem a společných aktivit se neúčastní. Někdy je to úmyslné (chtějí se vyhnout práci), někdy je to vlivem jejich momentálního rozpoložení. Hodnocení a reflexe výuky probíhá jako podpora individualizace a diferenciací.

Hodnoty a vizi školy vidí vedoucí VLO v principu otevřenosti: „*Klademe velký důraz na aktivní roli dítěte v procesu převýchovy a na rozvoji motivace dítěte ke změně. Cílem není formální poslušnost dítěte, ale pochopení jeho problému a osobnostní růst. Vztah mezi osobou, která se podílí na jeho výchově a vzdělávání, a dítětem je převážně na rovině přátelství a porozumění. Vycházíme z dialogu s dítětem, ne z představ dospělých. Kontakt s vnějším světem je součástí sociálního učení.*“

Dále říká, že: „*Hlavním úkolem školy je výchova a vzdělávání dětí s disharmonickým osobnostním a sociálním vývojem s cílem tento stav změnit, snížit pravděpodobnost selhání v budoucnosti, všestranně rozvíjet osobnost dětí a integrovat je zpět do rodiny a společnosti. U některých dětí se to daří, ale je to velmi malé procento.*“

Zda se tato vize daří naplňovat, vedoucí odpovídá: „*Hlavní problém při naplňování tohoto cíle tkví v práci s rodinou. Proto velmi úzce spolupracujeme se sociálními pracovníky a kurátory, jejichž primárním cílem práce by mělo být obnovení narušených funkcí rodiny především prostřednictvím poradenské sociální práce a preventivní činnosti. My se snažíme napomáhat tím, že uskutečňujeme metodické intervenční schůzky. Je to forma setkávání pedagogických pracovníků, pracovníků OSPOD, rodičů a žáků. Projednáváme s rodiči odstranění nedostatků ve výchově dítěte a s dítětem nedostatky v jeho chování. Ale pokud ze*

strany rodičů není snaha, snažíme se aspoň o umístění dítěte do náhradní rodinné péče, aby mělo možnost žít ve funkčním rodinném prostředí a poznávat jeho hodnoty. “

K péči o své zaměstnance se vyjadřuje: „Naše práce je velmi náročná. Pedagogové se každodenně pohybují v emočně náročných situacích. Pokud nedochází k vyrovnanosti mezi jejich očekáváním a skutečným výsledkem práce, může docházet k jejich fyzické a psychické zátěži nebo až k syndromu vyhoření. K některým takovým případům již u nás došlo. Já i celé vedení DDS se snažíme poskytovat pedagogům prostor pro sdílení jejich pocitů a potřeb formou individuálních rozhovorů a společnými neformálními setkávání mimo naše zařízení spojenými se zábavou a sportem. “

Na otázku, co je předmětem hodnocení žáků vedoucí odpovídá: „Hodnocení se opírá o systém komplexního rozvíjecího hodnocení, v němž hraje sebehodnocení žáků stejně významnou roli jako hodnocení učitele. Vzhledem k tomu, že k nám přicházejí děti z disharmonického prostředí, s poruchami chování, s diagnostikovanými poruchami učení, ADHD, se především škola zaměřuje na doplnění nedostatků v učivu a rozvíjí mezilidské formy chování a komunikace mezi lidmi. Zlepšení komunikace považujeme za klíčovou schopnost pro rozvoj sociálních dovedností. Žák by si měl být vědom toho, že pomocí správné komunikace se vytvářejí, udržují a rozvíjejí mezilidské vztahy. Proto hodnotíme především tuto dovednost. “

Dále jsem pozorováním zjišťovala, jak učitelé projevují zájem o to, jak se žáci ve škole cítí. Ve třídách vedou individuální rozhovory, rozhovory v komunitních kroužkách, smajlíky apod. Tato činnost však není pravidelná. Učitelka tuto činnost komentuje slovy: „Na to, jak se žáci cítí, má vliv řada okolností. Změna počasí, měsíc v úplňku, biozátěž, momentální naladění atd. Vnímám tyto okolnosti a jejich projevy a reaguji na ně spontánně dle potřeby. Jednak pro navození lepší atmosféry, jednak pro zjištění, co ovlivňuje jejich náladu, abych případně předešla k nějakým konfliktním situacím. “ Žáci tuto skutečnost shodně potvrzují.

Z pozorování vyplývá, že učitelé používají při hodnocení vzdělávacích činností a chování převážně klasifikační stupnici doplněnou slovním hodnocením, vysvětlováním. V průběhu výuky se využívá učitelova i žákova zpětná vazba k daným úkolům. Ve všech třídách se velmi často využívá pomocných mechanismů hodnocení, především ale materiálních (bonbony, samolepky, razítka, symboly, názorné prostředky). Ve velké míře zaznívá pochvala, povzbuzování a pohlazení. Učitelé na negativní projevy v chování reagují

i neverbálními prostředky (mimikou, rozsvícení a zhasnutí světel, zacinkání na triangl apod.).

Děti vnímají především negativní hodnocení, což znamená pojmenování chyby. „*Když mám něco špatně, paní učitelka mi pomůže tu chybu najít a pošle mě to opravit.*“

Vyučující využívají vhodně především individualizovaných a diferencovaných forem výuky. Z pozorování hodin a rozhovorů s učiteli mi vyplynulo, že je respektován čas v procesu individuálního vývoje dítěte. „„*Pokud má dítě problém, tak jeho vývoj stejně nejde urychlit.*“

Diferenciace výuky se promítá do různých strategií vedení výuky, zejména jejich střídání metod a forem. Ve výuce bylo vidět častěji různorodé skupinky nebo jednotlivce, kteří pracují na svých úkolech, jindy byla výuka vedena frontálně. Převyšuje však výuka kooperativní. Obsah výuky je rovněž zprostředkováván rozmanitými metodami a didaktickými prostředky.

Samozřejmě se neopomíjí ani vedení k samostatnosti a samostatné práci. V jedné třídě mají pravidla pro samostatnou práci: „*Pozorně si přečti zadání. Pomoc hledej v sešitě, učebnici, mapě, encyklopedii, počítači... Porad' se se spolužákem. Pokud si opravdu nevíš rady, požádej o pomoc paní učitelku. Zkontroluj si svou práci.*“

Ve výuce je podporováno i samostatné jednání žáků. Pokud jim chybí pomůcky, požádají spolužáka o zapůjčení, nebo zda si mohou k němu sednout a používat je společně. Pokud děti zapomenou pomůcky, ale vzájemně si vypomohou, nevidí to učitelky jako problém: „*Jejich povinností je být připraven na výuku, pokud něco zapomenou a poradí si, nevadí nám to. Podporuje to vzájemnou pomoc a samostatnost. V opačném případě pak neaktivní jednání přirozenými důsledky, práci dokončit za domácí úkol nebo po vyučování.*“

Ve výuce se střídají rozmanité činnosti: rozhovory, psaní, čtení, hry, písňe, práce na projektu, pokusy, práce s encyklopediemi, práce na počítači i relaxace. Vše s ohledem na zájmy a potřeby žáků. Žáci si mají možnost si vybrat, jakou činností nebo metodou chtějí pracovat. Děti to hodně oceňují: „*Já se rád učím na počítači, protože nemusím psát perem. Já si rád čtu v knížkách, dělám rád referáty. Je super, když se můžu učit s kamarádem. Můžeme to dělat, jen když fakt pracujeme.*“

Na otázku, co pro učitelky znamená individualizace a diferenciace, odpovídají: „*Víc práce, časová náročnost přípravy na vyučování. Jsme si však vědomy toho, že všechny děti nespasíme. Diferencujeme učivo z hlediska obsahového, časového i metodického. Vše s ohledem na individualitu každého žáka.*“

Z pozorování hodnocení a výpovědí učitelek vyplývá, že se pro větší objektivitu hodnocení snaží pracovat s kritérii hodnocení, a většinou je pojmenovávají společně s žáky ústně. Připouští však, že v této oblasti mají velké mezery. Ve všech třídách jsem pozorovala, že se převážně hodnotí proces a výsledek, ale chybí hodnocení pokroku a zlepšení. *„Pokrok a zlepšení žáků hodnotíme až v závěrečných pololetních hodnoceních. Sociální dovednosti hodnotíme průběžně během školního roku ve VTÍPECH.“* Jiná dodává: *„Cílem mé práce není hodnocení, ale aby byli žáci úspěšní, měli radost ze svého úspěchu a výsledků své práce.“*

Žáci hodnocení vnímají jako spravedlivé. Na otázku, zda vědí, za co jsou hodnoceni, odpovídali: *„Jo, třeba mi paní učitelka podtrhne chybu a já si jí můžu opravit a pak nedostanu horší známku. Řekne nám, co máme dělat a podle toho, jak to uděláme, dostaneme známku. Když se mi nějaký úkol nepovede, nedostanu známku. Nám dává paní učitelka razítka třeba super nebo snaž se víc.“*

V průběhu výuky jsem měla možnost pozorovat spíše hodnocení učitelkami než sebehodnocení žáků. V případě vzájemného hodnocení žáků učitelky vycházejí z momentální atmosféry třídy, aby předcházely případným konfliktům, když některý žák se svým hodnocením nesouhlasí.

Celkově mohu konstatovat, že jsou žáci hodnoceni v oblastech zdravého sebevědomí, v oblasti péče o zdraví, v oblasti eliminace rizikového chování a v oblasti schopnosti komunikace, ale už méně v oblasti sebehodnocení.

➤ **Učitelé využívají rozmanité metody a prostředky pro podporu výuky a hodnocení**

Vybavenost školy kvalitními a účelnými pomůckami vypovídá o kvalitě práce jejího vedení. Vedoucí se k tomu vyjadřuje: *„Sortiment a různorodost pomůcek slouží jako významný nástroj individualizace a diferenciací ve výuce. Učitelé ve výuce využívají vedle didaktických pomůcek také pomůcky kompenzační a rehabilitační. Pracují s dětmi i prostřednictvím canisterapie, hypoterapie, arteterapie, psychoterapie a muzikoterapie. Každé jednotlivé dítě potřebuje něco jiného.“*

Třídy jsou vybaveny účelně a jsou uzpůsobené individuálním potřebám a požadavkům žáků. Ve všech třídách jsou lavice uspořádány do půlkruhu. Materiální vybavení, např. třídní knihovničky, vystavené materiály, pomůcky apod. umožňují samostatné učení a jsou ve výuce využívány dle potřeb dětí. K pomůckám mají žáci volný přístup a využívají je ve všech předmětech. Učitelky si didaktické pomůcky vyrábí i samy:

„Chápeme, že na všechno nejsou peníze. Naše děti mají velké mezery ve svých vědomostech, často zažívaly školní neúspěch a z toho dnes vyplývají jejich různé poruchy. Proto velmi často při vyrovnávání těchto nedostatků využíváme různé demonstrační materiály a různé podpůrné materiály, abychom jim umožnily pocítit, že i oni mohou být úspěšní. Některé pomůcky si vyrábíme i samy pro své potřeby a navzájem si je půjčujeme.“

I žáci potvrzují, že používají různé pomůcky a prostředky pro podporu svého učení či chování: *„Když jsem hodně naštvaný, tak jdu za etopedem a tam se mazlím s Jankem (canisterapeutický pes), protože se líp uklidním. Já mám ráda, když můžu násobit na takové tabulce, kde se rozsvítí světýlko, když to mám správně. Píšeme na takovou mazací tabulku, a když to mám špatně, tak to můžu smazat a napsat znovu správně. Když nevím, jaké i tam mám napsat, tak se můžu podívat do slovníku.“*

Když jsem se ptala učitelek, zda provádějí diagnostickou činnost ve třídě, odpovídaly shodně: *„Systematickou diagnostiku nedělám, protože ve spojených ročnících na to nemám čas. Ve třídě mám však čtyři děti, takže nemám problém ve výuce žáky sledovat. Mám přehled, co umí. Píši si poznámky pouze v případě přijímání nového žáka. Dopředu si prostuduji jeho osobní spis, zaznamenám si výsledky a závěry šetření Diagnostického ústavu, odkud žák ve většině případech přichází. Pozorováním, různými úkoly, rozhovory se žákem a sledováním jeho činností pak porovnávám závěrečné zprávy a skutečnost.“*

To potvrzuje mé pozorování i má praxe. Nezareistrovala jsem během vyučování žádnou diagnostickou činnost učitelek v písemné podobě.

Na základě získaných vstupních diagnostických údajů učitelky vypracovávají individuální vzdělávací plány IVP (dále jen IVP, viz příloha 5.), které vycházejí z opatření navržených pedagogicko-psychologickou poradnou, školským poradenským zařízením, popřípadě z doporučení praktického nebo odborného lékaře či jiného odborníka, a plány osobního rozvoje tzv. Výchovně terapeutický individuální plán (viz příloha 4.), který se vyhodnocuje průběžně a souhrnně v každém pololetí. Učitelky v nich stanovují cíle, které jsou explicitně pojmenovány, průběžně vyhodnocovány a modifikovány.

Hodnocení, které má sloužit jako pedagogický prostředek ovlivňující žákovo učení ze strany učitele je nezbytné doplnit hodnocením autonomním, tedy sebehodnocením.

Z pozorování vyplývá, že ve třídách žáci se sebehodnocením pracují ve větší míře ústní formou a v menší písemně prostřednictvím sebehodnotících listů, které si zakládají do portfolia. Učitelky v nich konkretizují cíle, kterých má žák dosáhnout, co se mu podařilo, v čem by se měl zlepšit.

Pouze v jedné třídě jsem sledovala intenzivnější týdenní, měsíční a pololetní záznamy sebehodnocení. V ostatních třídách pracují se sebehodnocením také, ale s určitou nepravidelností. Učitelka jedné třídy k tomu říká: „*Je pravda, že sebehodnocení příliš často písemně nezaznamenáváme. Složení žáků ve třídě je vzhledem k jejich poruchám velmi komplikované. Řeším převážně vztahy mezi žáky a sebehodnocení provádíme spíše ústně a průběžně.*“ Přesto je zřejmé, že žáci práci se sebehodnocením vnímají: „*Umím říct, co mi jde a co neumím. Vím, v čem dělám chyby, ale nejde mi to opravit.*“

Žáci rozdíl v zadávání úkolů příliš nevnímají. Berou to jako samozřejmost a nevadí jim to: „*Petr neumí psát, tak má úkoly vytištěné a jenom doplňuje. Kdo neumí číst nahlas, tak nemusí, ale musí si to přečíst potichu a pak o tom povídat. Já sem dobrej v maticce, tak dostávám i úkol navíc.*“

➤ **Škola spolupracuje s rodiči a externím prostředím**

Když jsem se vedoucího VLO zeptala, jak škola spolupracuje s rodinou, začal se smát: „*My spolupracujeme, ale oni ne. Prioritou naší práce je vrátit dítě do rodiny. Ale to jsem již jednou říkal. Takže se maximální možnou mírou snažíme vtáhnout rodiče do dění našeho zařízení a vzbudit v nich zájem o vzdělávání svých dětí. Pořádáme různé akce, jako jsou besídky, dny otevřených dveří, různé projektové dny, samozřejmě i třídní schůzky. Vždy rodičům zašleme pozvánku, ale nikdo z nich nepřijede. Nemají zájem. Spolupráce s nimi je většinou v rovině přeposílání písemných zpráv o dítěti, ale pouze z naší strany. Jak jsem již jednou uvedl, abychom rodiče přiměli ke spolupráci, uskutečňujeme společné setkávání na metodických intervenčních schůzkách. Těch se účastní, protože se obávají postihu ze strany OSPOD a v horším případě z odebrání sociálních dávek.*“ Z praxe vím, že se snažíme vést děti ke kontaktu s rodinou, jednak telefonicky, prostřednictvím emailových schránek nebo i formou dopisu. Vedoucí dodává: „*Podporujeme sebemenší zájem rodičů o případnou návštěvu dítěte v zařízení, umožňujeme dětem víkendové a prázdninové pobyty v rodině.*“ Děti k tomu uvádějí: „*Já jezdím domů jednou za čtrnáct dní. Já jenom jezdím domů jen o prázdninách, protože naši nemají peníze. Petr nejezdí domů vůbec, protože na něj byli rodiče zlí.*“

Učitelky konstatují, že s rodiči nejsou v žádném kontaktu: „*Na třídní schůzky nebo dny otevřených dveří rodiče nechodí. Když už se náhodou při odjezdech dětí na pobytový víkend v rodině s rodiči setkáme, snažíme se toho maximálně využít. Informujeme je o vzdělávání a výsledcích jejich dítěte. Ale zda to má smysl, nedokážeme posoudit.*“

Škola využívá nabídky akcí organizovaných jinými zařízeními pro výkon ústavní výchovy k vzájemným kontaktům žáků. Úzce spolupracuje i s okolními základními školami. Účastní se společných akcí, besídek, her, soutěží, projektů, výletů a kulturních představení. Děti samy vítají, když se mohou zúčastnit akcí mimo školu.

Škola dále úzce spolupracuje se SVP, pedopsychiatrem, PPP, Policií ČR, odbornými lékaři apod. Děti samy vítají, když se mohou zúčastnit akcí mimo školu. Spolupodílením se na mnoha společných aktivitách tak mají žáci možnost poznávat rozmanité spektrum žáků z různých úhlů pohledu.

V závěru mohu říci, že škola využívá ke spolupráci s rodiči, veřejností a odbornými pracovníky širokou škálu možností a vytváří si síť spolupracujících institucí, odborníků i jednotlivců. Vztahy s rodiči a komunitou jsou pro školu prioritou. Ovšem spolupráce s rodinou je velmi komplikovaná a převážně v rovině úřední.

6.5 Odpovědi na výzkumné otázky případové studie

Charakteristiky školy a jejího pojetí hodnocení jsem prezentovala na úrovni školy, výuky a kontextu. Jsem si vědoma, že výsledky jedné případové studie nelze generalizovat, ale vybízí k zamyšlení, zda formulované charakteristiky školy a principy jejího pojetí hodnocení jsou přenosné i do odlišného typu škol, zejména základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Výsledky souhrnně představuji ve vazbě na formulované výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: Jaké metody a strategie formativního hodnocení učitelé používají?

Vize školy tkví v principu otevřenosti. Klade se velký důraz na aktivní roli dítěte v procesu převýchovy a na rozvoji motivace dítěte ke změně. Hlavním úkolem školy je výchova a vzdělávání dětí s disharmonickým osobnostním a sociálním vývojem s cílem tento stav změnit, snížit pravděpodobnost selhání v budoucnosti, všestranně rozvíjet osobnost dětí a integrovat je zpět do rodiny a společnosti.

Školu navštěvují děti z disharmonického prostředí, s poruchami chování, s diagnostikovanými poruchami učení, ADHD, proto se škola především zaměřuje na doplnění nedostatků v učivu a rozvoj mezilidské formy chování a komunikace mezi lidmi. Zlepšení komunikace je považována za klíčovou schopnost pro rozvoj sociálních dovedností.

Při hodnocení vzdělávacích činností a chování se užívá převážně klasifikační stupnice doplněná slovním hodnocením a vysvětlováním. V průběhu výuky se využívá učitelova i žákova zpětná vazba k daným úkolům. Ve všech třídách se velmi často využívá pomocných mechanismů hodnocení. Ve velké míře zaznívá pochvala, povzbuzování a pohlazení. Učitelé na negativní projevy v chování reagují i neverbálními prostředky (mimikou, rozsvícení a zhasnutí světel, zacinkání na triangel apod.).

Hodnocení žáků se opírá o principy individualizace a diferenciací. Diferenciace výuky se promítá do různých strategií vedení výuky, zejména jejich střídání metod a forem a zároveň je respektován čas v procesu individuálního vývoje dítěte. Výuka je vedena frontálně, skupinově, formou projektů a probíhá i vzájemné učení.

Cíle vyučovacích hodin jsou konkretizovány převážně ústně a učitelem. Vycházejí z individuálních potřeb a zájmů žáků a z dynamiky dané třídy. Ovšem nezaznamenala jsem, že by učitelé pracovali s cíli společně se žáky. Učitelé ústně ujasňují a pojmenovávají, které

činnosti musí žáci pro zvládnutí práce dělat, co bude v jejich práci sledováno a hodnoceno. Systematičtější práci s kritérii hodnocení jsem zaznamenala jen při zadávání dílčích úkolů během vyučovacích hodin.

Za klíčové pro komunikaci mezi učitelem a žákem považuji dotazování a zpětnou vazbu. Obojí se ve výuce objevovalo v dostatečné míře. Dotazování pomáhá učiteli pochopit, jak žáci učivo pochopili, a žákům samotným ověřit si, co a jak umí. Častěji byly kladeny otevřené otázky nižší kognitivní úrovně. Důvodem je, že u žáků jsou diagnostikovány různé specifické poruchy učení, poruchy pozornosti, ADHD a poruchy chování. Žáci nemají osvojeny potřebné školní schopnosti a dovednosti, proto musí učitelé své otázky zjednodušovat, zaměřit je jen na jeden daný konkrétní problém. Zpětná vazba poskytovaná žákům přímo ve vyučovacích hodinách byla většinou konkrétní, srozumitelná a následovala bezprostředně po jejich výkonu nebo jednání.

Dále ve všech třídách probíhaly individuální i skupinové rozhovory mezi učitelem a žáky. Skupinové rozhovory byly prováděny formou komunitních kruhů, ve kterých mají děti větší možnost své sociální dovednosti projevit. Učitelé hojně pracovali i s metodou behaviorálního rozhovoru a metodou hraní rolí, kdy navozovali určité sociální situace ze života dětí a dotazovali se žáků, jak by se v nich zachovali, jak by je řešili a proč.

Hodnocení žáků vychází z diagnostické činnosti učitele. Ve třídách je malý počet žáků (maximálně šest), což umožňuje učitelům diagnostikovat děti pouze pozorováním. Písemnou diagnostiku učitelé provádí pouze v případě přijímání nového žáka. Vychází ze závěrečných zpráv a doporučení pro práci s dítětem v jeho osobním listu. Na základě toho pro daného žáka vypracovávají Výchovně terapeutický individuální plán, ve kterém plánují reedukaci sociálních schopností a dovedností.

Výzkumná otázka 2. Jak učitelé hodnotí klíčové kompetence, především kompetence sociální?

Výchovně vzdělávací výsledky nezáleží pouze na jedincích, ale také na zvlátnostech konkrétní třídy, konkrétní školy. Navozují totiž vzájemný typ mezilidských vztahů, atmosféru spolupráce nebo naopak soupeření. V případě formativního hodnocení svou roli hraje kvalitní klima školy a vztahy mezi všemi jejími aktéry. Školní klima se jen obtížně měří, důležité je, jak klima vnímají samotní aktéři. Mohu konstatovat, že v této škole panuje otevřené klima a vzájemná spolupráce učitelů.

Každý jedinec je zde akceptován. Vrstevnické vztahy nejsou pevné, u některých dětí doznívá dětský egocentrismus a často ještě nevnímají druhé dítě jako osobnost. Ve škole strukturu tříd a vztahy mezi žáky vytváří především učitelé svými postoji, respektováním žáků, empatickým jednáním, přirozenou autoritou. Učitelé zaujímají ke všem žákům chápající postoj a přirozeným způsobem rozvíjí příznivé klima ve třídě.

Žáci mají potřebu rovnocenného partnerství mezi vrstevníky i mezi učitelem. Jsou citlivější na vzájemná srovnání, ale s tím jsem se ze strany učitelů ve výuce vůbec nesetkala. Obrannou kritikou, odporem až agresí jsem se setkala pouze v případech, kdy učitel důsledně trval na splnění zadaných požadavků.

Učitelé při svém hodnocení vždy vychází ze svého pozorování a dle toho plánují další své činnosti. Při hodnocení sociálních kompetencí učitelé vycházejí hlavně z kooperativní výuky. Hodnotí především sociální inteligenci žáka. To znamená, jak je žák schopen jednat se spolužáky, jasně komunikovat, naslouchat ostatním a ovlivňovat jejich chování či pocity. Jakým způsobem prosazuje svůj názor, zda respektuje rozhodnutí většiny.

Dále pak hodnotí schopnost vnímat dopady vlastního jednání a citlivost vůči potřebám ostatních. Zda projevuje zájem o potřeby a pocity ostatních. Jak je schopen konstruktivně řešit konfliktní situace, přebírat individuální zodpovědnost za skupinový výsledek. V oblasti sebekontroly hodnotí u žáků schopnost kontrolovat své emocionální projevy, zejména pak v zátěžových situacích.

Pro učitele je zřejmé, že sebehodnocení žáků je důležitá součást vyučovacího procesu. Bohužel v této oblasti vnímají své nedostatky, především v nepravdivosti a následné práci s osobními cíli žáka. Z rozhovorů vyplynulo, že ve větší míře se využívá sebehodnocení ústní formou, na konci vyučovací hodiny.

Z vedených rozhovorů bylo zřejmé, že osvojování klíčových kompetencí, a to nejen sociálních, je proces dlouhodobý a složitý.

Výzkumná otázka 3: Shodují se názory učitelů a žáků na problematiku formativního hodnocení?

Z výsledku výzkumu je patrná shoda názorů učitelů a žáků. Žáci se shodují se svými učiteli především v oblasti spolupráce. Ve většině případech si žáci vzájemně pomáhají, umí si o pomoc říct a mají možnost v případě potřeby někoho požádat. Ideální to však není, protože se vše odvíjí od individuální úrovně sociálních schopností a dovedností dětí.

Žáci vnímají hodnocení jako spravedlivé. Jsou vedeni k respektování individuality spolužáků. Nebylo zaznamenáno, že by se někdo někomu posmíval, nebo mu vadilo, že je odlišně hodnocen.

Jak žáci, tak učitelé si pochvalují metodu vzájemného učení. Učitelům tato metoda dává možnost rozvíjet a hodnotit jejich sociální kompetence a žákům zprostředkovat učivo jejich vlastním jazykem a navíc pro ně zábavnou formou.

Potvrdilo se, že kooperativní vyučování je ve výuce praktikováno velmi často. Systém skupinového učení přináší do vyučování mnohem více prostoru pro hodnocení než u frontálního typu. Hodnotit sebe a druhé obě strany považují v hodnocení za velmi důležité a významné.

Z rozhovorů a pozorování vyplynula shoda, že kritéria hodnocení znají žáci před zahájením práce, ale určuje je pouze učitel. Žáci nemají možnost se na vytváření kritérií spolupodílet.

Výzkumná otázka 4: Jak reflektují vybrané metody a techniky formativního hodnocení žáci?

Žáci ve svém hodnocení vnímají více výslednou známku, než průběžné hodnocení. Neregistrují, že jim učitel dává ústní zpětnou vazbu k jejich práci. Berou to jako samozřejmost, jako pomoc od učitele. Pravděpodobně je to způsobeno tím, že učitelé nepracují více s kritérii hodnocení. Kritéria většinou stanovují sami bez spoluúčasti žáků a pouze ústně. I přes tento nedostatek však stanovovaná kritéria hodnotím jako dosažitelná, jasná a srozumitelná. V převážné míře korespondují s krátkodobými cíli.

Žáci velmi oceňují pomocné mechanismy hodnocení. Vybarvování různých políček a získávání odměň je pro ně velmi motivující. Dosáhnout vrcholu a něco získat je pro ně potřeba uspokojit si svou důležitost, dokázat sobě i okolí, že jsou v něčem dobří. Určitě to vede k posilování jejich sebevědomí, které mají na velmi nízké úrovni. Z rozhovorů vyplynulo, že se učitelé těmito prostředky snaží u žáků navodit pozitivní atmosféru tak, aby žáci z hodnocení cítili, že hodnocení není jenom známka.

Z pozorování vyplývá, že se žáci více zaměřují na chybu a mají obavy z negativního hodnocení. Je to způsobeno tím, že v předešlé době převážně zažívali školní neúspěšnost. U žáků je výrazně oceňován přístup učitele. Zaznamenávají z jejich strany pochvalu, pohlazení, pomoc a nonverbální komunikaci. Za důležité považují, že všichni žáci uváděli, že je učitel při práci povzbuzuje. Je to tím, že učitelé mají tendenci spíše žáky motivovat a

pozitivně hodnotit za to, co již zvládli a příliš neupozorňovat na nedostatky. Důkazem toho je, že žáci jsou jistější v pojmenovávání toho, co již zvládli.

Výzkumná otázka 5: Jak souvisí spolupráce školy s rodiči a externím prostředím s hodnocením žáků?

Spolupráce školy s rodinou představuje velice významný faktor efektivity vzdělávání dětí. Rodina je nejvýznamnějším socializačním činitelem v životě dítěte. Pokud se rodina aktivně účastní školního života, sebevědomí dítěte evidentně stoupá. Pokud dítě vnímá společnou práci a pedagogů a rodičů, lépe přijímá autoritu dalších dospělých, nejen učitelů a jeho postoj ke škole je pozitivnější než v situaci, kdy rodič spolupráci se školou odmítá. Vzájemné sdílení poznatků o potřebách dětí napomáhá nejen rodině, ale i učiteli. Na základě vlastních pozorování v konfrontaci s údaji od rodičů může přizpůsobit podmínky ve škole tak, aby vyhovovaly potřebám dětí, vytvářet individuální plán rozvoje pro každé dítě, řešit problémy vzniklé v průběhu pobytu dětí ve škole a celkově tak směřovat k naplňování cílů své práce. Na této škole bohužel spolupráce s rodiči je pouze formální. Je to způsobeno nezájmem ze strany rodičů. Přesto se škola snaží s nimi navazovat kontakty a nabízet jim rozmanité formy spolupráce.

Spolupráce s rodinou probíhá převážně písemnou formou. Zprávy o dítěti obsahují informace o jeho oblíbených aktivitách, nových dovednostech a úspěších, kterých dosáhlo, a jsou součástí jeho průběžného hodnocení. Ve zprávách pro rodiče se učitelé snaží zachytit nejen konkrétní pokroky jejich dítěte v učení, ale seznamují je i s tématy, o nichž se učí, nastiňují cestu, kterou se bude práce odvíjet dále, žádají je o pomoc a zpětnou vazbu.

Bohužel školy při ústavních zařízeních přejímají povinnosti rodičů a pedagogové často jednají s nejlepšími úmysly a vydávají mnoho sil na to, aby dětem kompenzovali nepřítomnost rodiny.

Protože se škola nemůže opírat o spolupráci s rodinou, utváří si síť spolupracujících odborníků, protože sdílené řešení problémů žáků umožňuje učitelům pružně na vzniklé problémy reagovat. Pedagogičtí pracovníci s odborníky konzultují vhodné podmínky, strategie výuky a formy hodnocení pro žáky s poruchami učení a chování a společně dle platné legislativy společně utvářejí IVP a Výchovně terapeutické plány. Spolupráci s odborníky hodnotí učitelky v rozhovorech jako vynikající. Oceňují zejména výborně zpracované zprávy pro tyto děti a jejich konkrétnost. V zařízení pracuje speciální pedagog,

etoped, v maximální možné míře je využívána práce asistenta pedagoga. Některé děti, které mají více specifických poruch, jsou při svých činnostech podporovány i osobním asistentem.

Svět ústavu je do jisté míry odtržen od reality a děti, které v něm prožijí celé své dětství, ani nemohou být vybaveny takovými sociálními a emocionálními návyky, které by měly získat v prostředí dobře fungující rodiny a běžné základní školy.

Pro tvorbu klíčových kompetencí není dostačující pouze ústavní školní prostředí, ale je nutno je rozšířit o jeho sociální okolí, které se tak stává důležitým výukovým prostředkem. Proto školy při ústavních zařízeních hojně spolupracují se školami hlavního proudu. V rámci této spolupráce jsou především využívány zkušenosti jejich pedagogů.

Žáci se setkávají s dětmi vyrůstajícími v rodinném prostředí a mají možnost se alespoň teoreticky seznámit s příkladem skutečného rodinného života či nalézt přátele mezi vrstevníky mimo ústav. Společné projekty, výlety a návštěvy umožňují učitelům lépe realizovat činnostní pojetí výuky, což vede ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáků (především sociálních kompetencí) a mají tak možnost připravovat žáky na řešení různých životních a pracovních problémů a zároveň hodnotit pokrok žáka v osvojování si sociálních dovedností.

Shrnutí

Z výsledků pozorování a rozhovorů je zřejmé, že se učitelé hodnotí metodami formativního hodnocení, především v oblasti sociálního rozvoje. Zpětnou vazbu žákům poskytují žákům především ústně popisným jazykem. Žákům stanovují převážně krátkodobé cíle, které hodnotí bezprostředně po jejich dosažení. V průběhu práce se učitelé dotazují, zda daným úkolům rozumí, poskytují radu, pokud o ni žáci požádají.

V průběhu výuky je viditelná diferenciací a individualizace v zadávání úkolů i v následném hodnocení. Dále je hojně využíváno kooperativního způsobu výuky, vzájemného učení i hodnocení. V závěru vyučovacích hodin je ve většině případech využíváno reflexe proběhlé výuky.

Jisté mezery jsou v oblasti sebehodnocení. V jedné třídě se s nimi pracuje, ale ne v takové intenzitě, která by byla potřebná. Stejně je to s využíváním a prací s portfoliem žáka. Učitelé si tyto nedostatky připouštějí. Přiznávají, že v této oblasti nemají potřebné znalosti. Kladli si za cíl, tyto nedostatky doplnit.

Hodnotící systém v celém zařízení je jednotný, učitelé respektují hodnocení vychovatelů a naopak. Ve škole panuje přátelská atmosféra. Žákům je umožněno vybrat si

mezi pedagogickými pracovníky osobu, která jim je blízká, která se stává jejich důvěrníkem a která s nimi sdílí a řeší nejen jejich aktuální problémy, ale i radostné okamžiky. Mezi pedagogickými pracovníky probíhá spolupráce a vzájemné sdílení pedagogických situací na výborné úrovni.

V reedukaci a socializaci dítěte se pedagogové opírají o rady a pomoc různých poradenských pracovišť, ve škole pracuje speciální pedagog a etoped. Spolupráce s rodiči není jednoduchou záležitostí a vyžaduje mnoho úsilí.

7 Návrh koncepce formativního hodnocení pro školy v dětských domovech se školou

V podmínkách ústavního vzdělávání pojmám hodnocení jako způsob, kterým učitelé a žáci systematicky získávají a využívají informace o úrovni dosažených výsledků v různých složkách osobnosti žáka, a v tomto případě především v té sociální, a o probíhajícím procesu učení, aby společně za aktivní účasti žáka citlivě organizovali další učení k maximálně možným výsledkům žáka při respektování jeho osobnostních charakteristik.

Domnívám se, že není nutné zavádět pouze pojem formativní hodnocení, ale že se spíše jedná o uplatňování takového hodnocení, které je založeno na hodnotách a principech školy při ústavních zařízeních a je platné pro všechny žáky heterogenního společenství školy, které využívá pestrosti mnoha forem a metod a vztahuje se k individuálním potřebám žáků. Dle mého názoru co je dobré pro žáky se speciálními vzdělávacími poruchami, je dobré i pro ostatní žáky.

Tříděním pojmů, jejich seskupováním, konceptualizací a kategorizací a výsledky případové studie jsem došla k závěrečné struktuře kategorií, jimiž jsem vyjádřila požadavky na formativní hodnocení žáků v základních školách při ústavních zařízeních. Zaměřila jsem se především na formativní hodnocení a jeho vliv na sociální rozvoj dětí. Navrhla jsem jeho koncepci, která by mohla pomoci i jiným školám při vytváření svých pravidel hodnocení žáků.

7.1 Komplexní systém rozvíjejícího hodnocení

V současné době proces učení a změny v rozvoji osobnosti žáka jsou v našich vzdělávacích podmínkách značně opomíjeny a do popředí vstupují spíše jen výsledky. Přitom způsob a kvalita průběžného i výsledného hodnocení výrazně působí na kvalitu života žáka ve všech jeho rovinách.

V základních školách při ústavních zařízeních by se měl uplatňovat systém komplexního rozvíjejícího hodnocení:

- a) propojovat hodnocení učitele a sebehodnocení žáka;
- b) příznivě ovlivňovat kvality života žáka ve všech oblastech jeho rozvoje; týká se hodnocení všech cílových klíčových kompetencí;
- c) podporovat průběžné formativní hodnocení pro učení, které vyústí v sumativní hodnocení individuálně stanovených cílů;
- d) sumativní hodnocení v případě žáků se sociálním znevýhodněním by mělo vyústit ve zprávu, na níž se podílí zejména učitel, a je-li třeba další odborníci, kteří spolupracují úzce s učitelem;
- e) učitel v souladu s rozmanitostí žáků by měl využívat pestré metody a formy hodnocení, které vyhovují jejich individuálním zvláštěm;
- f) podporovat komunikaci o procesu a výsledcích učení mezi učitelem a žáky, rodiči.

Tyto požadavky splňuje hodnocení, které respektuje osobnost žáka, podporuje rozvoj jeho kvalit a sebehodnocení žáků je samozřejmou součástí celého hodnotícího systému. Smysluplná reflexe vede žáky k nezávislému uvažování. „*Pokud nikdy nedostanou důvěru, aby vlastní zkušenost zhodnotili, nikdy si neosvojí zvyk ani dovednost provádět reflexi svého výkonu, a nerozvinou v sobě tudíž schopnost sebezdokonalování*“ (Petty, 1996, s 257).

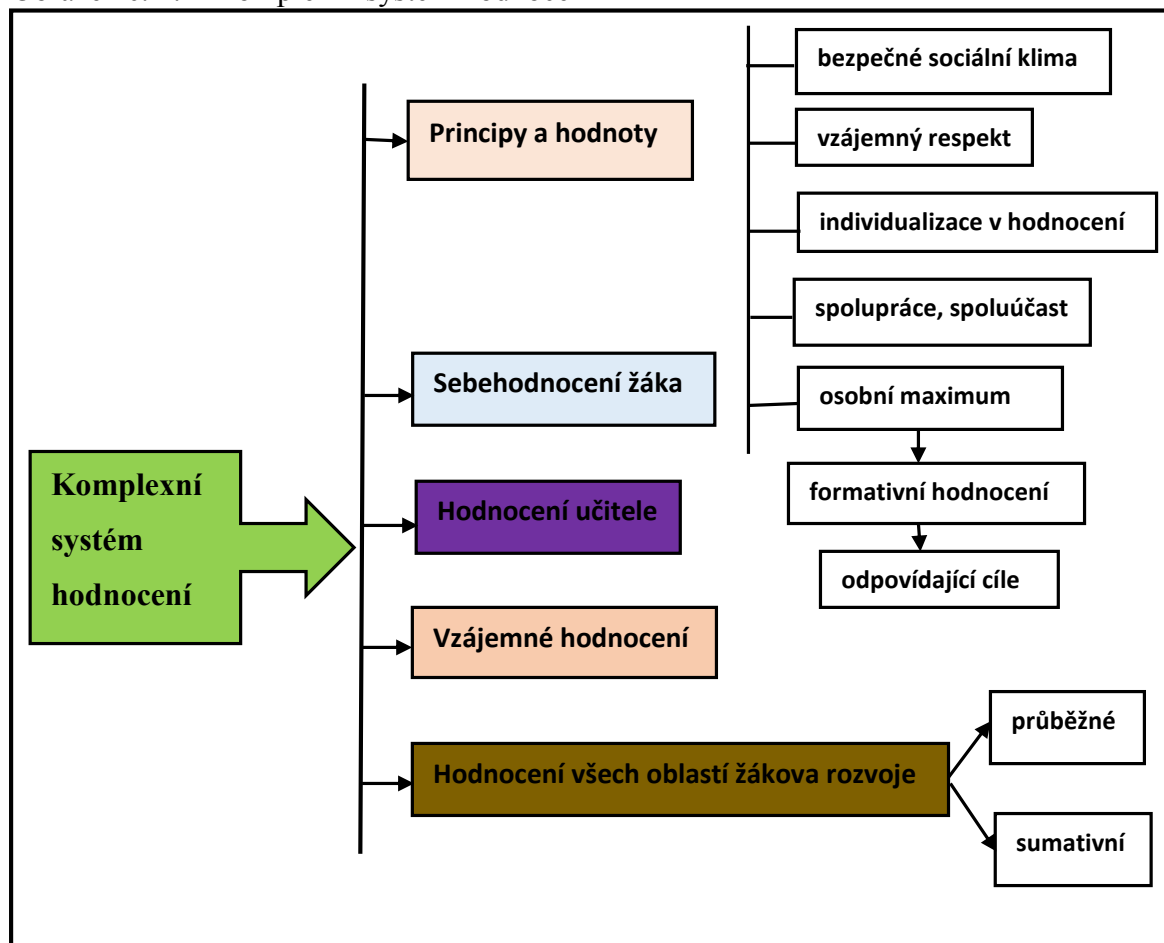
Učitel, který porozumí myšlení žáka, jeho postojům, motivaci a překážkám v učení, to napomáhá k vytvoření takových strategií výuky a učení, které směřují k rozvoji žáka, k rozvoji jeho sebepojetí a uspokojení z kvality prožitého života ve školní třídě.

Hodnotící procesy učitele i žáka jsou identické, vedou ke stanovení cílů a k vytvoření kritérií jejich hodnocení. Na tom je postaveno formativní hodnocení. Zejména u žáka s bariérami v učení a chování zvyšuje aktivitu, zájem a motivaci k učení, zájem o navazování trvalých a plnohodnotných vztahů a významně přispívá k jeho vyšší samostatnosti v učení a výsledkům podle vynaloženého úsilí. Spolupodílením se na hodnocení a stanovením si

osobních cílů pro svůj další rozvoj žák přebírá zodpovědnost za své učení a vědomě se tak podílí na jeho řízení.

Všechny prvky hodnotícího systému musí být vzájemně provázány, protože jen tak je možné dospět k naplnění stanovených cílů a směřují k celkovému rozvoji osobnosti žáka (viz obrázek 1.).

Obrázek č. 1. – Komplexní systém hodnocení



Úkolem učitele je připravit takové učební prostředí, v němž jsou veškeré učební aktivity odpovídající očekávaným výstupům – cílům a směřují k celistvému rozvoji osobnosti dítěte (viz tabulka 7.).

Tabulka 7 - Komplexní rozvíjející formativní hodnocení ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka

Rozvoj osobnosti dítěte	Působení komplexního systému hodnocení
Tělesný růst a psychické zrání	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respektování osobnosti žáka - přizpůsobení cílů, metod a forem hodnocení vzhledem k osobní charakteristice žáka
Psychický rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hodnocení všech složek osobnosti žáka přispívá k jeho psychické pohodě. ✓ Žák spoluúčastí na hodnocení Nevnímá hodnocení jako nepřátelské, ale jako podporující jeho rozvoj. ✓ Žák zná úroveň svých výsledků, je Tak motivován k dosahování stanovených cílů, je posilována jeho vnitřní motivace a úsilí. ✓ Žák je vybízen k aktivitě a k spoluúčasti na svém rozvoji, učí se řídit své učení. ✓ Žák se učí spolurozhodovat a přebírat zodpovědnost za výsledky.
Seberozvoj	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Časté formativní hodnocení umožňuje prožívání drobných úspěchů, zvyšuje sebeúctu žáka, vnímání své zdatnosti a přiměřenosti sebekontroly a sebehodnocení. ✓ Hodnocení umožňuje žákovi důkladně poznat proces svého učení a jeho opory, podporuje víru ve vlastní úspěch.
Sociální rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hodnocení mezi učitelem a žákem vychází z partnerského vztahu a dialogu učitel - žák. ✓ Hodnocení, které má svá kritéria, snižuje míru subjektivity, podporuje uznání výsledků, rozvíjí partnerské a spolupracující vztahy. ✓ Do procesů hodnocení jsou zapojeni spolužáci i jejich názor je respektován, což podporuje příznivé klima třídy.
Hodnotový postoj a rozvoj tvořivosti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Systém podporuje spravedlnost učitele a jeho podporu rozvoje žáka. ✓ Učí žáky objevovat svůj potenciál ve vztahu k lidským hodnotám. ✓ Nabízí žákům prožitek radosti a smysluplnosti svého konání. ✓ Vede k sebekontrolě, sebehodnocení a k úsilí o co nejlepší výsledky svého učení.

Formativní hodnocení má velkou motivační funkci. „*Motivace žáka ve škole je vlastně „chtění“ žáka dále se učit a k tomuto „chtění“ je vždy potřebný silnější emocionální impuls*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 46). Všechny motivační impulzy musí být rovněž vzájemně propojeny.

Není to pouze hodnocení, které vede k podněcování a usměrňování učební činnosti a sociálních dovedností dítěte. Zcela jistě sem vedle hodnocení patří i výukové strategie, které učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém a podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky.

Výukové strategie by měly být vhodnou kombinací metod, forem a prostředků, jejichž volba vychází ze spoluúčasti žáků na učení, spolupráce a uplatňování individualizace a diferenciací ve výuce.

Vytvoření učebního prostředí, v němž by všechny děti prožívaly svou práci jako osobně smysluplnou, je velká výzva pro každého učitele. Jde vlastně o to, aby na základě diagnostické činnosti učitelé akceptovali individuální možnosti a potřeby jednotlivých žáků a zohledňovali je jak v rámci plánování a realizace výuky, tak při hodnocení žáků.

Výukové strategie by měly prezentovat vzdělávací obsah různým způsobem, aby vyhovovaly potřebám všech žáků a teprve potom by měla nastat individualizace. Musí umožňovat žákům zapojovat se do výuky různými způsoby, vzdělávací obsah musí být zprostředkován a modifikován učebními texty a pomůckami, které odpovídají potřebám žáků. Žákům by měla být nabízena „možnost volby“ učebních úloh, pomůcek, spolupráce atd. Musí být uplatňována široká škála metod: rozhovory, diskuse, práce s textem, vysvětlování, laborování a experimentování, řešení problému, didaktické hry, myšlenkové mapy, brainstorming atd., a komplexní metody.

Individuální přístup uplatňuje vhodné styly učení, respektuje osobní tempo, zadávání domácích úkolů dle potřeb, zohledňuje časovou i mentální zátěž, respektuje zájmy dítěte atd.

Velký důraz je kladen na strategie kooperativního učení, projektového učení, řešení problémů, vrstevnické učení, které podporují sociální a komunikativní rozvoj žáků. Výuka musí obsahovat aktivity, které mohou žáci vykonávat individuálně, ve dvojicích, skupinách a s celou třídou. Prostřednictvím skupinové práce žáci se učí přebírat zodpovědnost za skupinový výsledek a zároveň se u nich rozvíjí schopnosti dosahovat skupinových cílů. Je využíváno vrstevnického učení. Žáci mají možnost prezentovat a obhajovat svou práci. Jsou vedeni k respektování pravidel komunikace při práci a jsou zodpovědní za jejich dodržování.

Předmětem hodnocení je průběh i výsledek kooperativních činností žáků a jejich dovedností. Žáci jsou vedeni k tomu, jak mají svou práci prezentovat v mluvené, psané a jiné formě, individuálně nebo ve skupinách. Výhodou heterogenních skupin je, že jsou žáci vedeni k vnímání druhých a ke vzájemné pomoci.

Důležitou strategií formativního hodnocení, tj. poskytování průběžné zpětné vazby, je spoluúčast žáka na hodnocení procesu a výsledků výuky. Společné reflektování vede ke zlepšení výsledků žáka a jeho sociálních dovedností. Hodnocení učitele je doplňováno sebehodnocením žáka a naopak.

Žáky je potřeba učit učivo plánovat, monitorovat své výsledky i proces učení a tomu je potřeba přizpůsobovat učební prostředí, vhodně využívat pomůcky (didaktické, kompenzační, rehabilitační) a strategie učení.

V hodinách musí být uplatňovány speciálně pedagogické metody, formy a prostředky s ohledem na potřeby žáků a doporučení odbornými pracovišti.

Výukové strategie by měly vycházet z následujících kritérií:

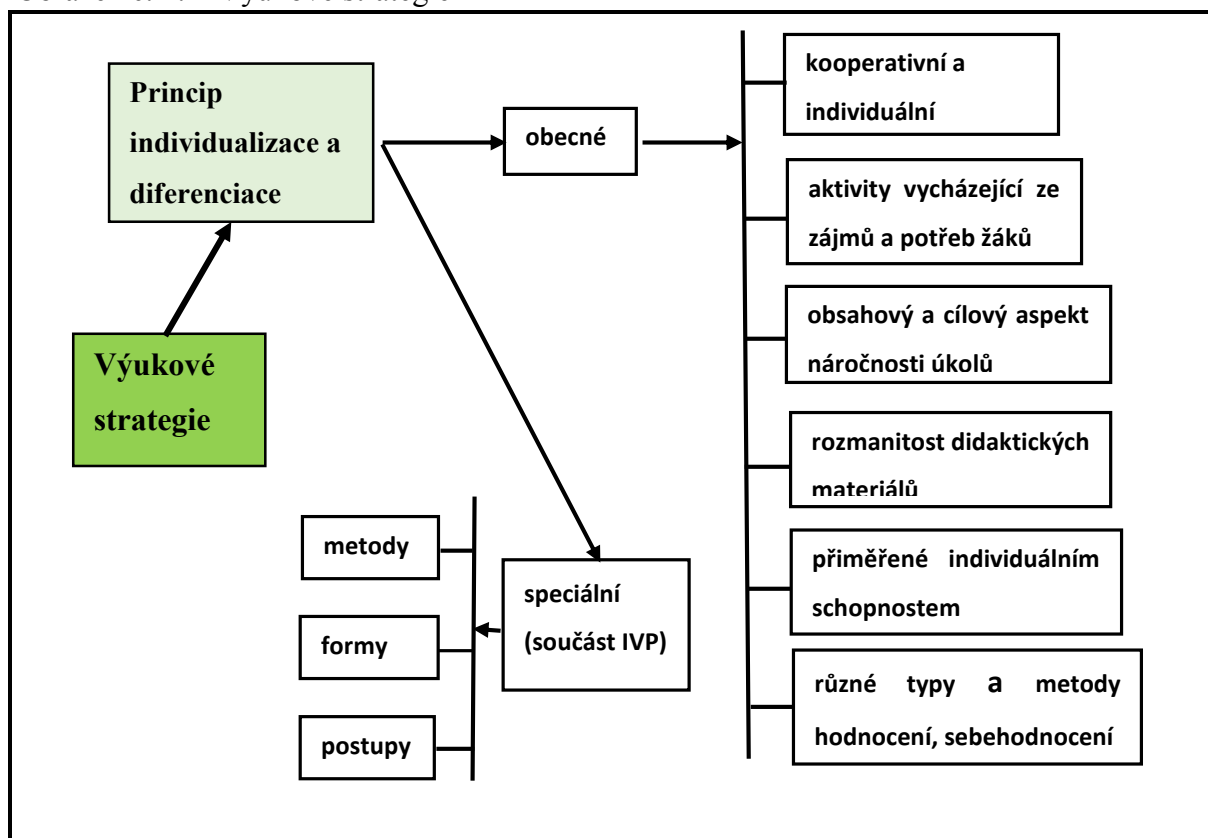
- aktivizujících - podněcují žáka při výuce odpovídajícími úkoly, podporují spolupodílení se žáka na učení a jeho aktivitu, hojně využívají formativního hodnocení podporujícího rozvoj všech klíčových kompetencí, doplňují hodnocení učitele sebehodnocením žáka a naopak;
- uznávajících rozmanitost - vnímají odlišnost jako efektivní podmínku spolupráce, uznávají rozmanitost osobního přínosu při učení, jejich prostřednictvím si žáci uvědomují svůj význam pro kolektiv;
- prezentujících – zprostředkovávají a modifikují vzdělávací obsah učebními texty a pomůckami, které odpovídají potřebám žáků, nabízejí „možnost volby“, umožňují zaznamenávat práci různými způsoby a z různých zdrojů, uplatňují širokou škálu metod: rozhovory, diskuse, práce s textem, vysvětlování, laborování a experimentování, řešení problému, didaktické hry, myšlenkové mapování, brainstorming... a komplexní metody;
- orientovaných na osobnost žáka - odpovídají na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků, využívají rozmanitých inteligencí a kognitivních způsobů učení;
- přiměřených - umožňují pokrok dítěte, jsou výzvou pro žáka, podporují žáka v dosažení cíle, respektují individuální tempo;
- kooperativních - žáci se vzájemně v učebních situacích potřebují, zvyšují soudržnost kolektivu třídy, obsahují aktivity, které mohou být vykonávány

individuálně, ve dvojicích, skupinách a s celou třídou, využívají vrstevnického učení, podporují pomoc a spolupráci mezi žáky;

- komunikativních – překonávají potencionální bariéry při vzdělávání, zprostředkovávají vhodnou formou zpětnou vazbu na podporu učení a dosažení cíle pro jednotlivce i skupiny, reflektují výuku z pohledu žáků;
- speciálních - uplatňují speciálně pedagogické metody, formy a prostředky s ohledem na potřeby žáků a doporučení odbornými pracovníci.

Všeobecné strategie by měly být popsány v ŠVP školy a speciální strategie by měly být součástí individuálního vzdělávacího plánu žáka (viz obrázek 2).

Obrázek č. 2. – Výukové strategie



Pro vytvoření a zajištění efektivního způsobu hodnocení žáků, ať formativního nebo sumativního, je podpora a spolupráce všech zúčastněných nezbytná. Učitel musí používat hodnocení jako nástroj zvyšující výsledky učení, a to ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, popřípadě i odborníky různých pracovišť (psychologů, speciálních pedagogů, lékařů, sociálních pracovníků) a s aktivní účastí rodičů (zákonných zástupců). I když, co se týče spolupráce rodičů, se tato oblast ve školských ústavních

zařízeních jeví jako velmi problematická. Většina rodičů znevýhodněných dětí očekává, že si veškeré problémy s výukou či chováním dítěte vyřeší učitel sám, jich se to netýká, popřípadě je ani nezajímají. Ve většině případů se chovají kooperativně jen formálně, protože je to nejjednodušší.

Zapojení rodičů do hodnotícího systému je na jednu stranu velmi obtížné, ale na druhou stranu velmi významné pro dítě. Souhlasím s Vágnerovou, která říká, že nezáměrem ze strany rodičů vede u dítěte k citové deprivaci, ke ztrátě pocitu jistoty, bezpečí a sounáležitosti. Jedním z cílů výchovných zařízení je proto i terapeutická pomoc zaměřená na rodinu. Dítě, pokud je to možné, by mělo být se svou rodinou co nejvíce v kontaktu. Ale jakákoli terapie může být účinná pouze tehdy, pokud jsou odstraněny všechny stresující faktory, aby se dítě doma cítilo bezpečně a získalo důvěru v možnost zlepšení své situace a možného návratu z ústavní výchovy domů. V současné době je kladen důraz na primární prevenci, která slouží k tomu, aby děti věděly, co si k nim mohou lidé dovolit, co od nich mohou vyžadovat a očekávat, jak se mají v určitých situacích zachovat a kde mohou vyhledat pomoc (Vágnerová (A), 2005, s. 286).

Nástroji pro informování výsledků a pokroku ve vzdělávání jejich dítěte mohou být žákovská portfolia, Knihy života, záznamy z pozorování, dopisy rodičům, záznamy DVD, apod.

Spolupráce školy a rodiny je v kurikulárních dokumentech jednou z nezbytných podmínek při vzdělávání žáků se znevýhodněním, avšak není jinak blíže specifikována. Považuji za důležité, aby charakteristika spolupráce s rodiči při podpoře vzdělávání jejich dětí byla součástí ŠVP.

Mnohé problémy s diagnostikou a hodnocením školní úspěšnosti problémových žáků nemohou učitelé zvládnout sami a potřebují pomoc dalších odborníků. Odbornou pomoc mohou poskytnout učitelům různé poradenské instituce:

- ✓ Výchovní poradci na školách, tj. zpravidla učitelé se speciálním vzděláním. V ústavních zařízeních to jsou speciální pedagogové a etopedi.
- ✓ Pedagogicko-psychologické poradny, které navrhnou pedagogickou nápravu různých potíží, především v oblasti specifických poruch učení, navrhnou podklady pro vypracování individuálních vzdělávacích plánů, doporučují působení druhého učitele či asistenta ve třídě.
- ✓ Dětské psychiatrické ordinace, které mohou poskytnout diagnostickou, poradenskou a terapeutickou pomoc.

- ✓ Oddělení sociální prevence při magistrátech, soukromé i církevní nadace.
- ✓ Střediska výchovné péče pro děti a mládež, které mohou poskytnout jednorázovou pomoc v akutní krizové situaci.
- ✓ Psychologické poradny, které zajišťují individuální nebo skupinovou terapeutickou pomoc.
- ✓ Orgán sociálně právní ochrany, který se podílí na sanaci rodiny a sleduje výkon ústavní a ochranné výchovy
- ✓ Diagnostický ústav, jehož úkolem je posoudit a na základě výsledků doporučit další postupy pro vzdělávání a výchovu.

Kvalita spolupráce s odborníky a rodiči by měla vycházet z následujících kritérií:

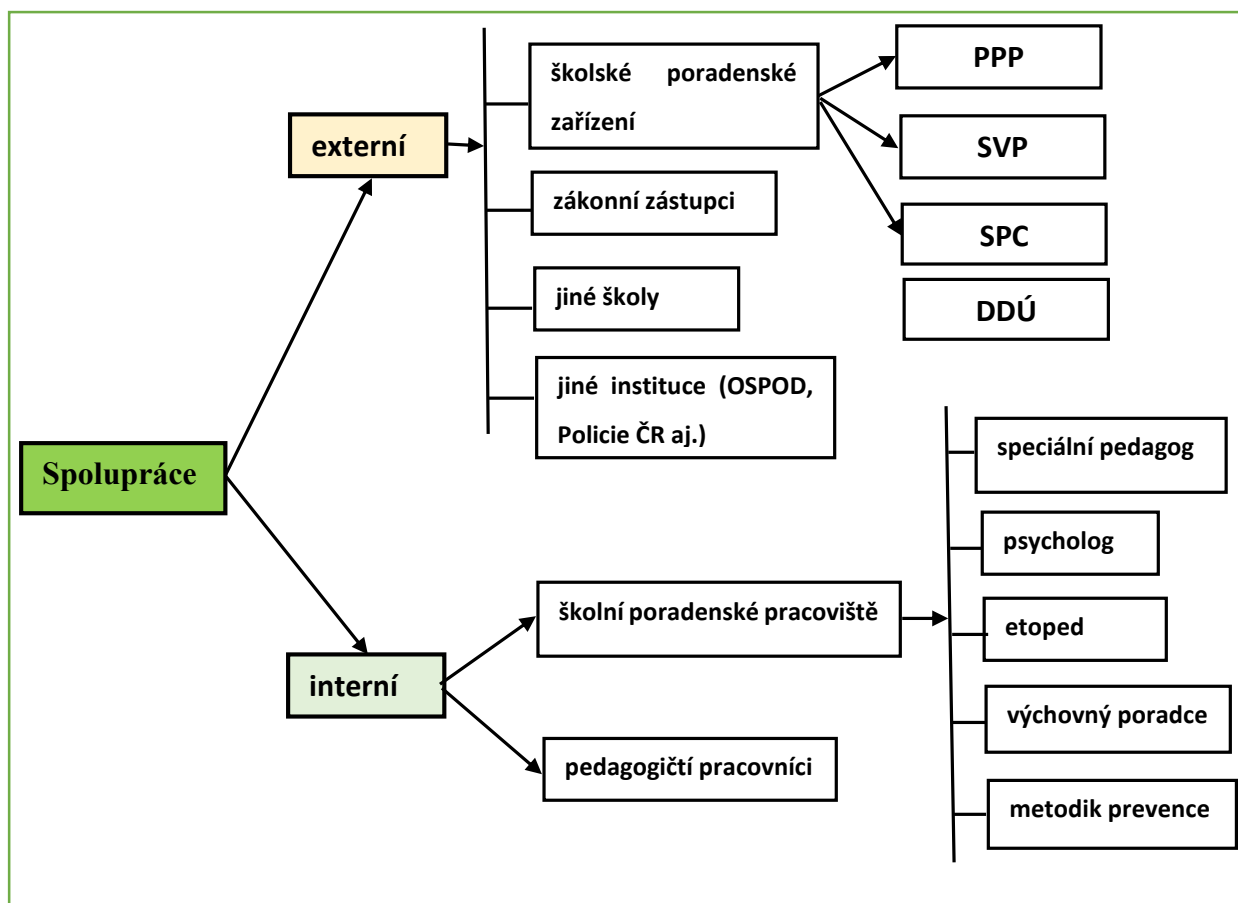
- **Spolupráce s odborníky** - s odbornými pracovníky pedagogičtí pracovníci konzultují vhodné podmínky a strategie výuky, společně dle platné legislativy utvářejí individuální výchovně vzdělávací plány a využívají jejich služeb, společně s rodiči, učiteli, žáky a odborníky jsou stanoveny a uplatňovány v praxi podmínky a strategie vzdělávání, rodičům je zprostředkována konzultační pomoc externích pracovníků a pracovníků školního poradenského pracoviště, vyhodnocování průběhu vzdělávání žáků se ŠVP odborníky probíhá ve stanovených intervalech ve škole, IVVP jsou dle potřeb aktualizovány.

- **Spolupráce s rodiči** – spolupráce s rodiči (i odborníky) je založena na sdílení řešení problému, rodiče se mohou zúčastnit běžné výuky, komunikace s rodiči je průběžná, rodiče jsou informováni o průběhu i výsledcích vzdělávání žáků, existují i jiné příležitosti a možnosti, při nichž mohou rodiče diskutovat o průběhu i výsledcích žáka, o jeho pokroku, silných a slabých stránkách, i obtížích, škola organizuje metodické schůzky s rodiči, odborníky a pedagogickými pracovníky k řešení výchovných a vzdělávacích problémů.

- **Spolupráce se školami** - některé děti, kterým není diagnostikována výraznější porucha chování a které si během pobytu v ústavním zařízení osvojili potřebné sociální kompetence, mohou být integrovány do běžných základních škol, pedagogové se vzájemně informují a vyměňují si své zkušenosti, které vedou k dalšímu rozvoji osobnosti dítěte.

V ŠVP by měla být popsána integrovaná síť spolupracujících odborných pracovišť, organizací, asociací a spolupracujících škol a v IVP vymezena konkrétní forma spolupráce se zákonnými zástupci žáka (viz obrázek 3.).

Obrázek č. 3. – Síť spolupracujících subjektů školy



Odpovědnost za stanovení kritérií pro hodnocení žáků má škola. Postupy hodnocení se často v jednotlivých školách liší a popisy hodnotících postupů a kritérií jsou často velmi obecné. Ani u učitelů není běžné, aby stanovovali společně s žáky svá kritéria hodnocení. Všechny školy používají při závěrečném hodnocení stupnici známek 1 – 5, ale to neznamená, že výsledné hodnocení je všude stejné, protože neexistují závazná kritéria pro všechny školy. Aby se zvýšila spravedlnost v této oblasti, měly by být vytvořeny závazné metodické pokyny pro hodnocení podle vzdělávacích cílů.

„Je třeba rozšířit pojetí hodnocení na úrovni systému, aby zahrnovalo široké spektrum systémových informací, které zajišťují dobrý přehled o tom, jak žáci dosahují cílů vzdělávání. Do tohoto spektra by měly patřit různé soubory položek, jako jsou například obecné údaje o výsledcích žáků, demografická, administrativní a kontextová data, informační systémy a výzkumy a analýzy pro účely plánování, ovlivňování a tvorby vzdělávací politiky“ (Santiago et. Al., 2012, s. 20).

Ve škole žák stráví podstatnou část dne a je neustále konfrontován s cílovými kategoriemi i výkony svých spolužáků i se sebou samým. Navíc pokud je dítě ještě nějak znevýhodněné a odlišuje se od ostatních, nebývá spolužáky plně akceptováno, a proto ve třídě neuspokojuje potřebu sounáležitosti. Je pro něj velmi obtížné dojít k adekvátnímu sebehodnocení. Ve třídách jsou děti se zcela odlišnými znalostmi, dovednostmi a vlastnostmi a znevýhodněné dítě se nemá s kým porovnávat, a proto často přejímá názory jiných spolužáků.

Jak jsem již zmínila způsob a kvalita průběžného i výsledného hodnocení výrazně působí na kvalitu života žáka ve všech jeho rovinách a především v té sociální.

Východiskem pro pojetí formativního hodnocení žáků by měly být tyto principy hodnocení:

➤ **Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu** – respektování osobnosti žáka při hodnocení - i při hodnocení musíme na dítě pohlížet jako na celistvou osobnost, která má potřebu se rozvíjet, osobnost individuální i společenskou. Učitel i žák k sobě přistupují k sobě jako k rovnoprávným partnerům. Společně vymezují pravidla, která promítají do každodenního života ve škole a postupně dochází k jejich zvnitřnění a postupnému přechodu k autoregulaci chování každého jednotlivce. Na hodnocení výsledků se společně podílejí učitel i žáci, čím se vyhodnocuje osobní pokrok rozvoje vzhledem ke stanoveným cílům ve všech oblastech a zároveň se přispívá k navození atmosféry jistoty a bezpečí.

➤ **Komunikace mezi všemi zúčastněnými** – zejména žáky, pracovníky školy, jejich zákonnými zástupci a odborníky. Právě od učitelů by měla vycházet tato iniciativa i v případech, kdy oslovit a kontaktovat rodiče znevýhodněných dětí je velmi obtížné. Hodnocení je ve vzájemném vztahu ke kvalitě komunikace mezi žákem a učitelem, učitelem a zákonnými zástupci, žákem a zákonnými zástupci a kvalitě sociálního klimatu ve třídě. Efektivní komunikace ovlivňuje výkony, činnosti, jež k výkonu vedou, utváří vlastnosti osobnosti, které jsou předpokladem správného reagování a chování. Žáci jsou známa kritéria a způsoby jejich hodnocení a podílí se na jejich stanovování společně s učiteli.

➤ **Princip individualizace a diferenciací ve prospěch rozvoje žáků**

Jedná se o volbu vhodných metod a forem hodnocení, které by podněcovaly žáky k jejich dosažení. Vliv dobrých výsledků žáků posiluje i jejich vzájemný respekt a uznání. Hodnocení zachycuje individuální pokrok každého dítěte. Hodnocení s cílem hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem, individuálními potřebami a je těsně spjato s

danou pedagogickou situací. Jako nejvhodnější se jeví formativní hodnocení podle individuální vztahové normy. Hodnocení se musí opírat o konkrétní popisný jazyk a kritéria, aby byl žák schopen pracovat na svém dalším rozvoji a sebehodnocení. Znalosti a dovednosti jsou sumativně ověřovány ve fázi, kdy jsou žáci na jejich ověření dostatečně připraveni. Finální hodnocení je podloženo mnoha podklady, které zachycují průběh učení dítěte v různých situacích.

➤ **Osobní maximum všech za vzájemné podpory** - dítě potřebuje pozitivní ocenění apovzbuzení, které ho motivují pro další pokroky ve svém vzdělávání. Učitel by měl dát dítěti najevo, že si ho cení, uznávat jeho snahu a píli, nejenom dobré výsledky. Je potřeba se při hodnocení vyvarovat srovnávání a nálepkování žáka. I prostřednictvím chyby se žák učí. Postoj učitele k jednotlivým žákům by se měl projevovat s mírou sympatie a očekáváním budoucích učebních výsledků a projevů chování. Učitel hodnotí dle individuální vztahové normy, v jejímž rámci posuzuje výsledky žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu. Pojmenovává, zda došlo ke změně vzhledem ke stanovenému cíli a formuluje další potřebná opatření pro následující období. Takové hodnocení výrazně podporuje motivaci žáka k učení a dosahování svého maxima. Učitel musí vědět, jaké schopnosti dítě má a pomáhat mu při stanovování osobních cílů. Já osobně upřednostňuji krátkodobé cíle, jak kognitivní tak zejména sociální.

Žáci jsou podporováni v oceňování výsledků ostatních. Učitelé vytvářejí příležitosti pro hodnocení procesů a výsledků skupinové práce.

Používané způsoby formativního hodnocení umožňují všem žákům reflektovat svoje znalosti, dovednosti (informativní funkce hodnocení), podporují rozvoj všech žáků (motivační funkce hodnocení) a zpětná vazba obsahuje informace k zlepšení výkonu žáka (korektivní funkce hodnocení).

➤ **Spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči** - pro učitele musí být hodnocení nástrojem pro zvyšování výsledků vzdělávání, a to ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, odborníky různých pracovišť (psychologů, speciálních pedagogů, lékařů, sociálních pracovníků) a s aktivní účastí rodičů (zákonných zástupců). Způsob hodnocení je popsán ve školním kurikulu, specifické požadavky jsou konkretizovány v IVP a výchovně terapeutických plánech žáka. Školní neúspěch a problémy v socializaci dětí v ústavní výchově většinou pramení z nepodnětného rodinného prostředí. Ale i tyto děti mohou nakonec ve škole i v životě uspět, a to prostřednictvím komplexem pozitivních vlivů

individuálního a sociálního charakteru. Zdrojem opory pro takové děti může být i učitel, který nepoužívá nálepky k vyjádření výkonu žáka a při hodnocení používá popisný jazyk.

Z uvedených teoretických poznatků, obsahové analýzy kurikulárních dokumentů, analýzy celostátní legislativy a šetřením případové studie jsem sumarizovala požadavky na formativní hodnocení žáků základních škol při dětských domovech se školou. Výsledkem je myšlenková mapa, která zachycuje všechny oblasti hodnocení, které se podílejí na celistvém rozvoji osobnosti dítěte (viz příloha 5.).

Závěr

V poslední době probíhají intenzivní diskuse o způsobech hodnocení a pokusy změnit jeho tradiční způsoby. Tyto změny se projevují v tendenci ke komplexnímu hodnocení žáka, v tendenci vtahovat žáka do procesů hodnocení, v tendenci ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.

Pojetí hodnocení v každé škole vychází z platných legislativních norem a tomu odpovídající školní dokumentace, z formálního kurikula a promítá se do způsobu, jakým je hodnocení realizováno.

Školní hodnocení je významnou součástí vyučovacího procesu. Aby bylo efektivní, mělo by plnit určité funkce. Největší důraz je kladen na funkci informační, motivační a diagnostickou. Odborná literatura poukazuje na to, že tradiční forma hodnocení, známka, své funkce příliš dobře plnit nemůže.

V posledních letech získalo a získává stále důležitější postavení ve vzdělávací politice formativní hodnocení.

Formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, kterou učitelé a žáci (autoregulace učení) systematicky získávají a využívají informace o úrovni dosažených výsledků v různých složkách osobnosti žáka a o probíhajícím procesu učení. Učitelé společně (za aktivní účasti žáka) citlivě organizují další učení k maximálně možným výsledkům žáka při respektování jeho osobnostních charakteristik. Můžeme k němu zařadit jak pomoc, tak diagnostické testy, známkování či sebeoceňování žáka. Důležité je, aby toto hodnocení bylo informativní a korektivní.

Ve formativním hodnocení se klade důraz na hodnocení žáka podle jeho individuálních schopností, snahy, s ohledem na jeho vlastní zlepšování a zhoršování. Je nutné vzít v potaz jeho individualitu, jeho osobnostní a sociální rozvoj. Smyslem tohoto hodnocení je, aby žáci pochopili, že učitelovo hodnocení je v jeho nejlepším zájmu, že chybovat je normální, ale že je důležité vzít si z toho ponaučení.

Při formativním hodnocení by měl učitel svá hodnocení objektivizovat, protože snaha o transparentní rozhodování zlepšuje vztahy mezi učitelem a žáky a tedy přispívá k pozitivnímu klimatu a podporuje sociální vztahy. Jedním ze způsobů, jak hodnocení objektivizovat, je nechat ho realizovat samotnými žáky. Formy vzájemného hodnocení a sebehodnocení žáků pozitivně působí na klima třídy, protože tím se upořádá role učitele a dává žákům vědomí, že mají hodnocení ve svých rukou. Tyto metody přispívají k poznání, že je legitimní mít svůj vlastní názor na věc, ale je nutné respektovat i názory druhých.

Formativní hodnocení je postaveno na základech pozitivního hodnocení, které posiluje dané chování. Tato pozitivní korekce pomáhá dítěti nejen při plnění školních úkolů, ale i při jeho socializaci v sociální skupině. Jestliže učitel žáka chválí, ukazuje mu tím jeho očekávání. Pokud je toto očekávání zaměřeno pozitivně, mění se žákův postoj předmětu a učiteli, zvyšuje se motivace, tím pádem i aktivita, žák dosahuje úspěchů, zvyšuje se jeho sebehodnocení, sebepojetí atd.

Ve třídě (a škole) musí převažovat pochvala, vzájemný respekt a přátelské podněty. Vhodné chování by nemělo být přehlíženo, ale naopak by se mělo zpevňovat vhodnými odměnami, souhlasem nebo jinými pozitivními verbálními i neverbálními prostředky.

Formativní hodnocení žákům v ústavní výchově poskytuje více možností k dosahování osobních úspěchů, sociálních dovedností, způsobů chování a umožňuje navazování plnohodnotných sociálních vztahů. Nestereotypně chválí všechny žáky a posiluje jejich vlastní i vzájemnou úctu, důvěřuje ve schopnosti žáků, vytváří prostor k volbě činnosti, samostatnému řízení a k vyjádření vlastních názorů. Vede žáky k respektu, k hledání kompromisů a společných řešení, odstraňuje z vyučování strach a obavy z odhalení neúspěchu, zadává úkoly, jejichž plnění je reálné.

Pojetí formativního hodnocení by v každé škole mělo být v souladu s celkovou koncepcí školy, jejími hodnotami (poslání, vize, cíle), pojetím výuky a výkonu (vzdělávacích výsledků) žáka.

Je nepochybné, že povolání učitele je velmi náročné, a že jak jednání, tak i rozhodnutí a hodnocení učitele jsou přísně sledována žáky, rodiči kolegy, nadřízenými a veřejností. Od učitele se především očekává, aby byl spravedlivý, objektivní, aby všem měřil „stejným metrem.“

„Řekni svým žákům, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval. Nehodnoť své žáky za něco jiného, než co bylo mezi vámi domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.“ (Pasch, 1998, str. 109)

Odborná literatura:

- AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce ve vyučování žáků (Experimentální pedagogická studie)*. Praha: Ústřední knihovna OBIS, 1987, ISBN 60-200
- AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7367-118-2
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-107-0
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. PRAHA: SPN, 1987. ISBN 14-225-87
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6
- GREGER, D., JEŽKOVÁ, V., EDITOŘI. *Školní vzdělávání, zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-722-79
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie. Metody poznávání osobnosti a duševního stavu žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3932-9
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X

- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7
- NĚMEC, J. VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5033-4
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2
- PETTY, G. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- STARÁ, J. a kolektiv autorů. *Slovní hodnocení na 1. Stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1
- VÁGNEROVÁ, M. (A) *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4
- VÁGNEROVÁ, M. (B) *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5
- VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

Internetové zdroje:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. In [online]. [cit. 2014-01-25].

Dostupné z: <http://msmt.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných*. In: [online]. [cit. 2014-01-25]. Dostupné z: <http://msmt.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních*. In: [online]. [cit. 2014-01-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních*. In: [online]. [cit. 2014-01-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon č. 561/2004 Sb.* In: [online]. [cit. 2014-01-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: [online]. 2013 [cit. 2014-01-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

Výzkumný ústav Pedagogický. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. In: [online]. 2005 [cit. 2014-01-25]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/>

Jiné zdroje:

Dětský domov se školou, Chrudim, Čáslavská 624. *Vnitřní řád*. Chrudim, 2012

Základní škola, Chrudim, Čáslavská 624. *Školní vzdělávací program Cesta do života*, Chrudim, 2010

Základní škola, Chrudim, Dr. J. Malíka 958, 537 01. *Školní vzdělávací program Umět a znát, abychom si v životě věděli rady*, Chrudim, 2009.

Základní škola Klíček, Praha 4 – Chodov, Donovalská 1863/44. *Klasifikační řád*. Praha, 2011.

Základní škola Klíček, Praha 4 – Chodov, Donovalská 1863/44. *Školní vzdělávací program Obecně prospěšná společnost*. Praha, 2013.

Základní škola Kunratice, Praha 4, K Libuši 7, 148 23. *Pravidla pro hodnocení žáků*. Praha, 2007.

Základní škola Kunratice, Praha 4, K Libuši 7, 148 23. *Školní vzdělávací program KUK*. Praha, 2007.

Základní škola, Praha 2, Londýnská 34. *Klasifikační řád*. Praha, 2007.

Základní škola, Praha 2, Londýnská 34. *Školní vzdělávací program Svobodná základní škola*. Praha, 2012.

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1 – Komplexní systém hodnocení

Obrázek č. 2. – Výukové strategie

Obrázek č. 3. – Síť spolupracujících subjektů škol

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 – Tazatelské schéma – Vzájemný respekt

Tabulka č. 2 – Tazatelské schéma – Bezpečné soužití

Tabulka č. 3 – Tazatelské schéma – Vzájemná spolupráce

Tabulka č. 4 – Tazatelské schéma – Reflexe výuky a hodnocení žáků

Tabulka č. 5. – Tazatelské schéma – Podpora výuky

Tabulka č. 6. – Tazatelské schéma – Spolupráce s rodiči a externím prostředím

Tabulka č. 7. – Komplexní rozvíjející formativní hodnocení ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Systém hodnocení ve vybraných základních školách

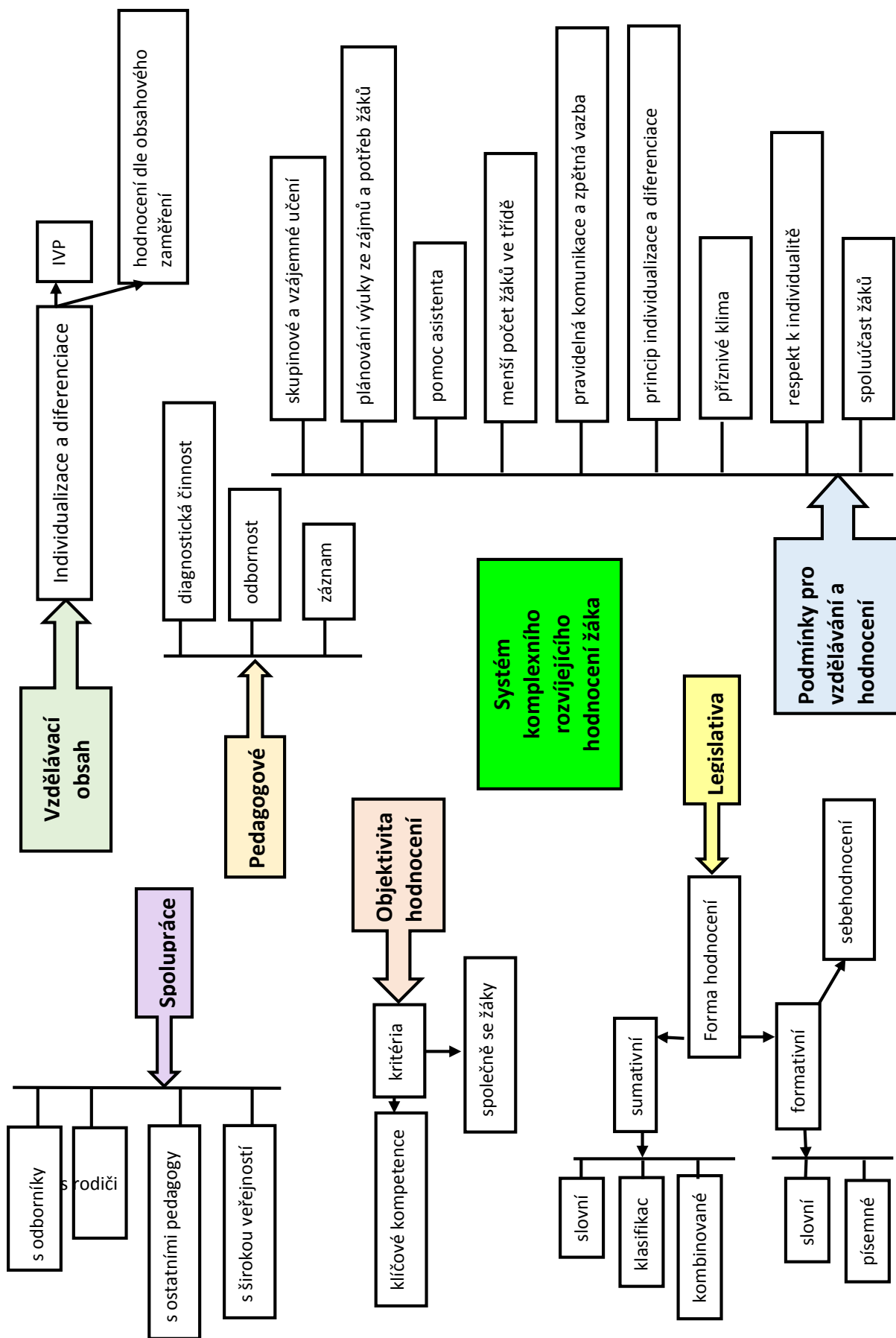
Příloha č. 2 – Pozorovací arch (3 listy)

Příloha č. 3 – Výchovně terapeutický individuální plán (4 listy)

Příloha č. 4 – Individuální vzdělávací plán (2 listy)

Příloha č. 5 - Systém komplexního rozvíjecího hodnocení a sebehodnocení

Příloha č. 1 – Systém komplexního rozvíjecího hodnocení žáka



Příloha č. 2 – Pozorovací arch

Pozorovací arch: Formativní hodnocení v terénu

Datum:	Specifikace žáků se SVP:
Třída / ročník:	
Vyučující:	
Předmět:	
Počet žáků:	

Hodnoty na škále: 1 – vůbec ne, 2 – minimálně, 3 – spíše ne, 4 – ani ano ani ne, 5 – spíše ano, 6 – téměř maximálně, 7 – zcela ano

	1	2	3	4	5	6	7	Argumenty
Vzájemný respekt, spolupráce a bezpečné prostředí podporované prostředky formativního hodnocení								
Společné prostory školy vypovídají o všech členech školního společenství – nevyzdvihují pouze vybrané osoby								
Žáci si navzájem spontánně pomáhají v rámci své třídy								
Vzájemná pomoc mezi žáky je vyučujícími podporována a je žákům umožňována (i ve vyučovacích hodinách)								
Žáci se učí využívat různé příspěvky jednotlivců i skupin pro společný výstup								
Žák je osloven svým jménem (k oslovení je použito jméno, s nímž žák souhlasí)								
Mají-li žáci problém, řeší ho ve spolupráci s pedagogy, vedením školy								
Pravidla jsou respektována a pracuje se s nimi								
Jednání učitele a žáka je založeno na partnerském vztahu (vzájemném respektu)								
Existují snahy dívat se na výuku a poskytovanou podporu očima žáků								
Žáci jsou podporováni v oceňování práce a								

výsledků ostatních spolužáků									
Pedagogičtí pracovníci nepoužívají „nálepky“ k vyjádření výkonu žáka (zejména nízkého výkonu)									
Spolupráce všech žáků je podporována učitelem									
Žáci při výuce automaticky, bezděčně spolupracují (i při řešení problémů)									
Každý je vnímán jako osobnost, která může naučit ostatní důležité věci, bez ohledu na své učební výsledky či postižení									
Žáci, kteří dosahují slabších výsledků, jsou respektováni stejně, jako žáci s výbornými výsledky									
Práce všech žáků je prezentována ve třídě									
Žákům jsou poskytovány možnosti, aby mohli pracovat s žáky, kteří jsou od nich rozdílní ve smyslu zázemí, etnicity, postižení, znevýhodnění nebo pohlaví									
Jsou vytvářeny příležitosti pro vzájemné učení a podporu žáků různých věkových kategorií									
S žáky učitel konzultuje podporu, kterou potřebují									
Reflexe výuky a hodnocení žáků jako podpora individualizace a diferenciac									
Úspěch žáka je hodnocen v porovnání s jeho individuálními možnostmi spíše než v porovnání s ostatními žáky									
Hodnocení práce žáka provádí učitel ve spolupráci s žákem a používá ho pro jeho další učení, tj. vyhodnocuje se jeho osobní pokrok vzhledem ke stanoveným osobním cílům									
Pedagogové provádějí ve třídě diagnostickou činnost, která je									

východiskem pro vytvoření vhodných podmínek									
Všichni žáci jsou pedagogy podporováni k dosahování velmi dobrých výsledků									
V hodinách učitelé reflektují rozdílnosti ve znalostech žáků – využívají individualizace, diferenciaci									
Při hodinách je zohledněna rozdílná rychlost a schopnost, se kterou žáci plní úkoly									
Žáci mají možnost vyslovit svůj názor na hodnocení učitele									
Žáci mají příležitost ke vzájemnému hodnocení									
Učitel vytváří kritéria hodnocení ve spolupráci s žáky									
Učitel využívá různé prostředky hodnocení									
Při hodinách jsou jasně pojmenovávány cíle, kterých mají žáci dosáhnout; jsou individualizovány (rychlost, výkon, obsah)									
Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat jejich znalosti, dovednosti									
Používané způsoby hodnocení podporují rozvoj všech žáků									
Zpětná vazba obsahuje informace k zlepšení výkonu žáka									
Existují příležitosti pro hodnocení procesů a výsledků skupinové práce.									
V průběhu procesu učení je hojně využíváno formativního hodnocení									
Hodnocení učitele je doplňováno sebehodnocením žáka a naopak									

Učitelé se snaží posilovat sebedůvěru žáků, kteří ji mají nízkou									
Po skupinovém vyučování následuje společná reflexe, využitá pro lepší přijetí a využívání odlišností žáků									
Učitel zaznamenává výsledky hodnocení									
Podpora výuky									
Učitelé přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám žáků									
Žáci mají v hodinách možnost uplatňovat různé styly učení vzhledem k jejich potřebám a zájmům									
Hodiny obsahují aktivity, které mohou být vykonávány individuálně, ve dvojicích, skupinách a celou třídou									
Žákům je umožněno zaznamenávat si svou práci různými způsoby									
Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů, lišících se od jejich vlastních									
Materiální vybavení (třídní knihovničky, vystavené materiály, apod.) umožňuje samostatné učení									
Pro žáky jsou k dispozici vhodně přizpůsobené pomůcky a pracovní materiál									
Existují příležitosti plnit domácí úkoly různými způsoby									
Žáci dostávají při plnění domácích úkolů příležitosti ke spolupráci									
Učitelé a asistenti reagují na signály ztráty zájmu, odcizení a na nekázeň									

Příloha č. 3 – Výchovně terapeutický individuální plán

Výchovně terapeutický individuální plán Škola

Jméno a příjmení (příp. rodné příjmení):
Datum narození:
Třídní učitel:
Škola/třída/ročník/rok školní docházky/vzdělávací program/SPU

Školní dovednosti, schopnosti a znalosti

Osvojené strategie v učení a motivace pro učení <ul style="list-style-type: none">➤ nabývání nových poznatků, jejich využití v praxi, propojení s praktickým životem➤ učební metody, které se na dítě osvědčily➤ schopnost využití nabytých znalostí v konkrétních reálných situacích➤ práce s informačními zdroji➤ práce ve vyučování – soustředěnost, vytrvalost, samostatnost, iniciativa, tvořivost➤ řešení problémů – s pomocí, vyhledá pomoc, najde řešení, objeví nové řešení, atd.➤ propojenost vědomostí do různých oblastí života – matematika + fyzika, atd.
Potřeby a cíle:

Komunikace a kooperace

Všestranná, účinná a otevřená komunikace <ul style="list-style-type: none">➤ úroveň ústního i písemného projevu➤ naslouchání druhým➤ formulace myšlenek➤ schopnost respektovat názor druhých➤ reakce na kritiku➤ obhajoba vlastního názoru – diskuze, ve skupině, atd.➤ využití informačních technologií k efektivní komunikaci➤ (komunikace v cizím jazyce) Spolupráce s ostatními a práce ve skupině <ul style="list-style-type: none">➤ schopnost pracovat při výuce ve skupině – spolupráce, role, respektování názorů➤ druhých, splnění úkolu, dodržování pravidel, atd.➤ požádání o pomoc, poskytnutí pomoci➤ tolerance odlišných zájmů a názorů, hledání kompromisů➤ dodržení pracovního postupu či návrh pracovního postupu
Potřeby a cíle:

Morální a citový vývoj

Morální projevy osobnosti

- samostatnost v rozhodování a přijímání důsledků svých rozhodnutí
- schopnost vyjadřování a prosazování vlastních postojů a motivů jednání – proč to tak dělám a co mě k tomu vede
- prosazování vlastních zájmů bez omezení druhých - upozorňování na sebe za každou cenu, nevhodné způsoby sebeprosazení, možné příčiny
- dodržování pravidel chování
- zdvořilost a kultivovanost vystupování a jednání
- přiznání chyby a poučení se z ní, omluva
- rozlišování mezi dobrem a zlem, co je správné, nesprávné a proč
- uvědomování si svých reálných schopností – na co mám, na co ne
- sebehodnocení

Emocionalita

- schopnost dávat najevo emoce
- emoční stabilita/labilita
- orientace ve svém citovém životě – proč je mi smutno, proč jsem šťastný, kdo mi pomůže, jak se s tím vyrovnat, řešení citových problémů
- citová vyzrálost či nevyzrálost
- citová oblast v období dospívání
- uvědomění si možných důsledků rizikového chování – drogy, kouření, alkohol, sexuální informovanost přiměřená věku, sexuální výchova, krádeže, šikana
- vztah k lidem, přírodě, kulturním a etickým hodnotám – sociální citění, ochrana přírody, divadlo, kino, vztah k majetku (hračkám)

Způsoby chování v zátěžových situacích

- reakce na konflikty
- reakce na kritiku

Potřeby a cíle:

Socializace

Zodpovědnost za své fyzické, psychické a sociální zdraví

- sociální opora – rodina, kamarádi, blízcí lidé (vychovatel, učitel, etoped,...)
- dodržování zdravého životního stylu
- vztah k pohybovým aktivitám
- zvládání životních problémů a krizových situací – ústavní výchova, situace v rodině, rozvod, úmrtí, atd.
- ochrana zdraví, životního prostředí, preventivní aktivity, atd.

Sociabilita

- respektování autority, vztah k vrstevníkům
- navazování sociálních kontaktů, kamarádství – vrstevníci, dospělí
- reakce na konflikty – příčiny, zvládnutí, nezvládnutí reakcí
- otevřenost a citlivost k lidem, tolerance, úcta a láska k člověku a solidarita k druhému
- schopnost vcítění se do situace druhého, pochopení postojů, pocitů a chování druhých
- orientace v základních mravních hodnotách, kritické postoje k negativním jevům
- základy občanského a právního vědomí – trestní odpovědnost, práva a povinnosti, pravidla chování, atd.
- žití v sociální skupině, respektování její pravidel, ovlivňování její kvality – soužití ve skupině, třídě
- pozitivní vztahy ke starým, nemocným a postiženým lidem
- porozumění odlišnému způsobu života lidí jiných kultur, náboženství, sociálních, zájmových a generačních skupin – respektovat jejich názory

Potřeby a cíle:

Identita, zájmy a představa vlastní budoucnosti

Identita.

- vědomí kdo jsem, odkud pocházím
- představa o biologické rodině, případně ukotvení v náhradní rodině
- kořeny a jistoty dítěte

Možnosti dítěte a jeho nadání, zájmy, předpoklady pro další uplatnění

- zájmy
- koníčky
- nadání dítěte
- kroužky
- oblíbené činnosti
- způsob trávení volného času
- profesní orientace

Potřeby a cíle:

Sebeobsluha

- hygienické návyky
- oblékání a péče o oděv
- stolování
- péče o tělo
- úprava zevnějšku
- příprava na cesty
- domácí práce

Potřeby a cíle:**Výchovná opatření****Pochvaly, napomenutí,...****Závěr, návrhy změn, definice cílů a úkolů, termín následující revize plánu****Další postřehy a připomínky**

Datum a Podpis pracovníka, který Individuální plán péče dítěte zpracoval/zrevidoval:

Datum a Podpis dítěte/ osob pečujících o dítě, kteří se na tvorbě plánu podíleli:

Datum a podpis zákonné zástupce dítěte, který byl plánem seznámen:

Dítě bylo s plánem seznámeno dne:

Příloha č. 4 – Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán na období od.....do.....

Jméno a příjmení:

Základní škola:

Datum narození:

Ročník / rok školní docházky:

Vzdělávací program:

Vyšetření v PPP:

Kontrolní vyšetření v PPP:

Aktuální pedagogická diagnostika:

Projevy SPU, kolik dělá chyb a jaké, když má vypracovat úkol daného ročníku, co zvládne a co už ne, úroveň pozornosti, projevy ADHD, apod.

Závěry odborného pracoviště, PPP:

Opsat ze zprávy z PPP

Organizace výuky z pohledu běžných činností:

tj., vše co dělají ostatní a co při zmíněných činnostech bude žák dělat; se třídou, asistentem, samostatně, s pomocí; popř. co bude dělat místo činnosti, kterou nezvládne vůbec, za jakých podmínek danou činnost zvládne.

<i>Např. Český jazyk</i>	<i>diktát</i>	<i>Doplňování pouze slov, pouze dělek, i, y....</i>
--------------------------	---------------	---

předmět	činnost	způsob plnění činnosti

Kompenzační pomůcky:

Co žák potřebuje, aby mohl pracovat jako ostatní.

Způsob ověřování znalostí a hodnocení:

Jakým způsobem se bude zjišťovat požadovaná dovednost a za jakých podmínek.

Organizace speciálně pedagogické péče:

Např. cíl	kdo	kdy	pomůcky
<i>Analýza syntéza slov</i>	<i>učitel</i>	<i>Středa 12,00-13,00</i>	<i>Cvičení pro analýzu a syntézu slov: Zelinková</i>

cíl	kdo	kdy	pomůcky

Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky:

(vychovatelé, popř. rodiče, způsoby domácí přípravy, doporučení pro přípravu do školy)

pedagogický pracovník	náplň práce

Podíl žáka na nápravě potíží:

Co musí žák dělat, aby se zlepšil potížích, jeho osobní cíle, co si sám přeje změnit, zlepšit v souvislosti s diagnostikovanými obtížemi.

Vyhodnocení IVP:

(kdy bude provedeno zhodnocení zvládání úkolů, mělo by být alespoň 2x ročně=pololetí)

Pracovník PPP:**Na IVP se podíleli:****Datum:****Podpisy:**

zákonný zástupce	ředitel/ka školy
žák/žákyně	třídní učitel

Příloha č. 5. - Systém komplexního rozvíjecího hodnocení a sebehodnocení

